



## **Fremtiden starter i børnehaven**

### **Postmoderne analyser af velfærdsstatslige investeringer i det lille barns nationale dannelse**

Rosengaard, Sofie

*Publication date:*  
2018

*Document version*  
Også kaldet Forlagets PDF

*Document license:*  
[CC BY-NC-ND](#)

*Citation for published version (APA):*  
Rosengaard, S. (2018). *Fremtiden starter i børnehaven: Postmoderne analyser af velfærdsstatslige investeringer i det lille barns nationale dannelse*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

# "FREMTIDEN STARTER I BØRNEHAVEN"

Postmoderne analyser af velfærdsstatslige investeringer i det lille barns nationale dannelse



Phd-afhandling af Sofie P. Rosengaard

Hovedvejleder: Trine Øland

Bivejleder: Eva Gulløv

Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik

Københavns Universitet 2018

<b>Forord .....</b>	<b>5</b>
<b>Del 1 – Indledning .....</b>	<b>7</b>
Kollage 1: Indledning .....	7
<i>Erkendelsesinteresse, kundskabsambition og forskningsspørgsmål .....</i>	<i>10</i>
<i>Placering i og grænser til forskningsfeltet .....</i>	<i>13</i>
<i>Daginstitutionens opkomst – en kronologisk fortælling .....</i>	<i>16</i>
Fra ca. år 1900: Folkebørnehaven mellem asylet og frøbelsagen .....	17
Fra ca. år 1960: Børnehaven mellem pædagogik og socialpolitik .....	19
Fra ca. år 1990: Daginstitutionen mellem velfærdsstatslig civilisering og international konkurrence .....	20
<i>Afhandlingens bidrag til forskningsfeltet – et væld af historier .....</i>	<i>24</i>
<i>Afhandlingens opbygning.....</i>	<i>26</i>
<b>Del 2 – Teoretiske begreber; empiriske og analytiske greb.....</b>	<b>28</b>
<i>Kritik som metode .....</i>	<i>29</i>
Idealier, teknologier og rationaler .....	32
<i>Teoretiske begreber og analytiske greb .....</i>	<i>34</i>
Daginstitutionen som nationalstatslig velfærdsinstitution .....	35
Barndommen som kritisk tilstand .....	38
Forståelser af stat og samfund som regering og regulering .....	39
Historieforståelse .....	40
Krise – om hvordan nutiden koloniseres af fremtidens risici.....	44
Empiriske markeringer af kriser og trusler .....	46
Kollage 2: Empiriske markeringer af kriser og trusler .....	46
<i>Indkredsning af perioden 1945-2015 .....</i>	<i>48</i>
Empiriske markeringer af 1945 som betydningsfuldt skel i forståelsen af daginstitutionen .....	49
Kollage 3: Empiriske markeringer af 1945 som betydningsfuldt skel .....	49
<i>Indkredsning og indsamling af materiale.....</i>	<i>51</i>
Interviews – institutioner og personer .....	53
Interviewguide .....	55
Tidsskriftsartikler – søgekriterier .....	56
Politikdokumenter – søgekriterier .....	57
Etnografisk feltnote og feltdagbog.....	58
Organisering og kodning af det empiriske materiale .....	58

<i>Analysernes fremstillingsform .....</i>	<i>62</i>
<b>Del 3 –Hvordan etableres idealer for daginstitutionen og daginstitutionsbarnet? .....</b>	<b>66</b>
Første tema: Barnet som (økonomisk) investeringsobjekt .....	69
Kollage 4: Daginstitutionen som en økonomisk investering i barnet.....	70
Kollage 5: Barnets trivsel som en fornuftig økonomisk investering i et forebyggelsesperspektiv .....	73
Kollage 6: Investeringer med fokus på barnets videre færd på arbejdsmarked og i erhvervsliv .....	75
Andet tema: Daginstitutionen som investering i barnets fremtidige borgerpotentiale.....	78
Kollage 7: Den ansvarlige medborger som investeringsobjekt.....	79
Kollage 8: Investering i opdragelsen af fremtidens tilfredse samfundsborger .....	82
Kollage 9: Barnets særlige personlige egenskaber som vejen til fremtidens gode samfund .....	85
Tredje tema: Barnets danskhed som investeringsobjekt .....	88
Kollage 10: Daginstitutionen som en kulturel investering i barnets fremtidige danskhed .....	89
Fjerde tema: Barnet som fællesskabsorienteret, aktiv, demokratisk medborger .....	93
Kollage 11: Opdragelse til "en del af noget større" – barnet i daginstitutionen i samfundet .....	94
Kollage 12: Demokrati som opdragelsens mål og middel .....	97
<i>Opsamling: Argumenter for daginstitutionen i perioden 1945-2015.....</i>	<i>101</i>
<i>Delkonklusion: Det ideelle daginstitutionsbarn og fremtidens ideelle (danske) borger.....</i>	<i>105</i>
<b>Del 4 - Hvordan markeres symbolske grænser for velfærdsnationalstaten? .....</b>	<b>107</b>
<i>Perspektiver på velfærdsnationalstatens symbolske grænsedragninger .....</i>	<i>110</i>
Eksempler på hvordan nationale grænsemarkører træder frem i materialet .....	112
<i>Barnets potentiale som nationalt værn .....</i>	<i>117</i>
Barnets samfundsduelighed.....	122
Barnets arbejdsduelighed.....	127
Barnets livsduelighed.....	130
<i>Opsamling: Den dominerende, danske duelighed.....</i>	<i>134</i>
<b>Del 5 – Opsamling og konklusion.....</b>	<b>136</b>
<i>Daginstitutionen som velfærdsstatslige investeringer i og argumenter for det lille barns nationale dannelse .....</i>	<i>137</i>
<i>Afhandlingens bidrag – et væld af historier om pædagogik i en krisetid .....</i>	<i>140</i>
<i>Afrundende åbninger .....</i>	<i>143</i>

<b>Oversigt over empiriske kollager.....</b>	<b>145</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>146</b>
<b>Dansk resumé – "Fremtiden starter i børnehaven" .....</b>	<b>156</b>
<b>English summary – "The future begins with daycare" .....</b>	<b>157</b>
<b>Bilag 1 – Oversigt over indsamlet empiri.....</b>	<b>158</b>
<i>Oversigt over indsamlede artikler .....</i>	<i>158</i>
<i>Oversigt over analyseret lovgivning .....</i>	<i>169</i>
<i>Interviews.....</i>	<i>169</i>
<b>Bilag 2 – Brev til institutionsledere .....</b>	<b>170</b>
<b>Bilag 3 – Interviewguide .....</b>	<b>171</b>
<b>Bilag 4 – Oversigt over oprettede koder i Nvivo .....</b>	<b>173</b>
<b>Bilag 5 – Skematisk overblik over analyserne i Del 3.....</b>	<b>174</b>
<b>Bilag 6 – Interviewcitater .....</b>	<b>176</b>
<b>Bilag 7 – Afhandlingens arbejdsspørgsmål .....</b>	<b>186</b>

## Forord

Denne afhandling er funderet på en undren over, hvad det egentligt er, pædagoger (og alle vi andre) taler om, når vi taler om opdragelse "i disse tider", "netop nu" og "som tingene er".

Hvad betyder det? Handler vi ikke altid "i disse tider", "netop nu" og "som tingene er"?

Denne undren udviklede sig under arbejdstitlen "Pædagogik i en krisetid" til et projekt, der undersøger, hvad daginstitution er i relation til formuleringer af tid, stat og samfund, børn og pædagogik. Projektet er drevet af min nysgerrighed på netop disse relationer. Ikke på at skabe logiske sammenhænge og analytiske pointer ud af dem, men på at få øje på, hvordan de findes i talen om daginstitutionen.

Da jeg gik i gang med projektet, troede jeg, at nu skulle jeg endelig rigtig fordybe mig. Læse Foucaults samlede værker, nørde igennem med pædagogiske fagtidsskrifter og lære dagtilbudsloven udenad.

Men sådan blev det ikke. Livet kom i vejen.

Der var hverdagsliv i fuld fart. Der var nye liv, der startede, og gamle liv, der endte.

Der var undervisning, der skulle passes, kurser, der skulle tages, konferencer og forskningsgruppemøder, der skulle deltages i, og alle disse har udgjort konstruktive og kreative benspænd for arbejdet med mit ph.d.-projekt.

Og her ligger nu en afhandling. En afhandling om stat, pædagogik og daginstitution, men ikke på de måder, som jeg havde troet. Jeg håber, den vil blive taget vel imod, for der er mange mennesker, der har lagt et stort arbejde i den sammen med mig.

Først og fremmest min (bachelor-, speciale- og) phd-vejleder Trine Øland, der altid leverer glimrende læsninger af og præcise kommentarer til mit arbejde og har et skarpt blik for, om det er et klap på skulderen eller et spark bagi, der kan hjælpe mig videre. Tak til min bivejleder Eva Gulløv for grundig og konstruktiv feedback i slutfasen. Mine gode kollegaer Maja Plum og Stine Saaby Bach lagde tid, tanker og energi i det såkaldte præforsvar for min afhandling, og det skylder jeg dem en kæmpe tak for. Mine skiftende kontorfæller Lone Bæk Brønsted, Malene Kubstrup Nelausen, Marta Padovan-Özdemir, Mikaela von Freiesleben, Nanna Koch Hansen, Stine Thygesen og Sune Jon Hansen skal have tak for at lægge ører til

analysebakserier, skrivekriser og hverdagsanekdoter og for gode samtaler om (arbejds-)livet. Tak til Marianne Brodersen for at være en god kollega og følgesvend også i dette forløb.

Det har under arbejdet med projektet været en stor hjælp at kunne lufte empiribidder, analyseidéer og teoretiske læsninger med dygtige kollegaer i Forskningsgruppen for Velfærdsarbejdets Sociologi og Historie og i Ph.d.-forum på Afdeling for Pædagogik. Samtidig har jeg været så heldig, at Stephen Ball har været adjungeret professor ved Afdeling for Pædagogik i projektperioden. Det har givet mig mulighed for at præsentere og diskutere mit projekt med en af fagets store kapaciteter. Tak til Trine og Stephen for det.

Ved Center for Daginstitutionsforskning på RUC og DPU har jeg deltaget i seminarer og konferencer og fået mange gode input og idéer. En tak skal også lyde til Lars Geer Hammerhøj og Forskningsgruppen for Pædagogisk Samtidsdiagnostik, DPU, der husede mig ved mit såkaldte miljøskifte i efteråret 2015.

Jeg skylder en stor tak til de pædagoger, der som grundlag for denne afhandling har delt deres tid og deres tanker med mig, samt til de fantastiske pædagoger, der hver dag bruger deres tid, nærvær og faglighed på mine børn.

Tak for kaffe, kage og kærlighed til pæd-pigerne Inge, Katrine og Sofie, som altid står til rådighed for snakke om stort og småt. Til Verdens bedste forældre og søskende for støtte, omsorg, ferier, sjov, spas og børnepasning.

Den allerstørste tak til de fire, der giver hverdagen mening:

William, fordi du altid bevarer roen os begge;

Kaja, Manfred og Vera, fordi I findes.

# Del 1 – Indledning

## Kollage 1: Indledning

Består dine børn livets eksamen? (194) ...barnets første år er helt afgørende ikke bare for barnet selv, men for Danmarks fremtidsmuligheder. (296)

Asiens fremstormende økonomier tvinger Danmark til at satse på viden og kreativitet, hvis vi skal overleve som velfærdssamfund. Derfor retter mange for tiden blikket mod de alleryngste børn. Det er deres kreative evner, som skal redde Danmark i fremtiden. (295) Kreativitet, fordi det er forudsætningen for et godt liv, men også forudsætningen for, at vi som samfund overlever i den skærpede globale konkurrence. (290) I forhold til konkurrenceevnen skal vi udnytte de menneskelige ressourcer, vi har i Danmark. (298) Vi er bedst tjent med hele, livsduelige borgere – især hvis vi skal stå os i konkurrencen. (321)

Børnene er vores eneste råprodukt. (146) Invester i børnene. Danmarks vej til vækst. (297) For vi befinder os i en situation, hvor velfærdssamfundets økonomi vil komme under stigende pres. (295)

Det er på tide med en *fælles* diskussion af, hvad det er, vi vil med fremtidens børn, og hvad vi vil bruge vores institutioner til. (218) Med næsten alle 3-5 årige børn i børnehaven har vi i international sammenhæng en helt enestående mulighed for at arbejde strategisk med de små børns kreativitet og samarbejdsevner. (301) Og alligevel har vi vel i dag lov til at sige, at vi har mere grund til bekymring, fordi vort samfund samtidig er ved at ændre sig i en væsentlig grad. (94)

Af ovenstående kollage<sup>1</sup> fremgår det, at formålet med at sende børn i daginstitution<sup>2</sup> er læring, udvikling og dannelse. Ikke bare for børnenes men for samfundets

---

<sup>1</sup> Kollagen er fremkommet ved udklip og sammensætning af citater fra et omfattende empirisk materiale. Tallene i parenteser henviser til numre på tidsskriftsartikler, interviews og lovtekster i bilag 1. Det er en analytisk pointe, at der hverken er afsender eller årstal på citaterne, ligesom det er en analytisk pointe, at citaterne kommer fra mange forskellige kilder, men kredser om det samme tema. Mere om det empiriske materiale, analytiske pointer og kollager i afhandlingens Del 2.

<sup>2</sup> Udtrykket "daginstitution" dækker i afhandlingen over institutioner målrettet det såkaldt normale førskolebarn. Det vil sige vuggestuer, børnehaver, integrerede og kombinerede institutioner, men ikke specialinstitutioner, døgninstitutioner og lignende.



fremtidsmuligheder. Sammen med afhandlingens titel "Fremtiden starter i børnehaven" (188), der også er hentet fra projektets empiriske materiale, peger udsagnene i Kollage 1 på, at der foregår andet og mere end børnepasning i danske daginstitutioner. Der foregår noget, der handler om børn, samfund, stat og fremtid.

Daginstitutionen ses ofte i den offentlige debat omtalt som en nødvendighed for børn. En form for samfundsmæssig dannelse, der er påkrævet for borgere i en stat og et samfund som netop vores. Det ses af aktuelle citater som for eksempel:

*"De børn, vi modtager, som har gået i daginstitution inden skolestart, har bedre sprog end dem, der ikke har. De fungerer også bedre socialt. Så jeg mener helt klart at daginstitutionerne har en nøglerolle at spille her, og det er meget positivt, hvis det bliver obligatorisk."*

(folkeskolen.dk, 2018)

*"Vi har nogle danske børn, der er danske statsborgere, men alligevel er bagud fra start. Vi er nødt til at gribe ind og stille nogle ret håndfaste krav for at sikre, at integrationen bliver bedre, end vi har formået hidtil."* (jyllands-posten.dk, 2016)

*"Forskning viser, at en tidlig indsats i forhold til at styrke børns kognitive, sociale og emotionelle kompetencer er den mest omkostningseffektive indsats."* (regeringen.dk, 2018)

Samtidig støder man i debatten på formuleringer af en eller anden diffus form for krisetilstand<sup>3</sup> i samfundet; at vi må ruste os til en usikker fremtid, og at dette er en opgave for de danske daginstitutioner<sup>4</sup>. Som det blandt andet ses af udtrykket "omkostningseffektive" findes der formuleringer af daginstitutionen som en investering, hvor effekter af det pædagogiske arbejde omtales som udtrykt ved børns trivsel, udvikling og læringsudbytte af

---

<sup>3</sup> Når der i det følgende tales om kriser, henvises der ikke nødvendigvis til en økonomisk eller finansiell krise, men i lige så høj grad til tilstedeværelsen af en kriseretorik eller krisementalitet i samfundet, hvorved Danmark som nationalt fællesskab betragtes som truet. Det vil sige, der henvises til situationer, hvor daginstitutionen gøres til svar på problematikker, der normalt opfattes som liggende udenfor daginstitutionens regi. Der vil således gennem hele den analyserede periode være forskellige kriser, der er aktive og gives betydning i varierende grad. Mere om dette i afhandlingens Del 2.

<sup>4</sup> Denne type af kriseformuleringer er jeg også stødt på i mine interviews med pædagoger i tidligere projekter (Rosengaard, 2010, 2011)

opholdet i daginstitutionen<sup>5</sup>, og daginstitutionen kan således betragtes som en statslig investering i barnets fremtidige potentiale som samfundsborger. Ved at sammentænke kriseretorikken med et sådant blik på daginstitutionen som en investering i fremtiden, bliver det muligt at undersøge, hvordan det, der opfattes som samfundsmæssige kriser, gøres til afsæt for pædagogisk intervention.

Når jeg har præsenteret projektet i både private og professionelle sammenhænge, har jeg flere gange mødt overraskelse over og modstand mod på denne måde at betragte daginstitutionspædagogik som en nationalstatslig intervention i det lille barns liv. Dette er dog hverken et forsøg på at underminere eller mistænkeliggøre den enkelte pædagogs arbejde eller faglighed, ligesom det ikke er hensigten at udpege staten eller "det offentlige" som den store skurk. Denne tilgang bør betragtes som udtryk for en bestemt måde at tilgå historiske analyser af national- og velfærdsstat på, hvor stat kan opfattes som regerings- og reguleringspraktikker, der foregår mange (om ikke alle) steder i samfundet.

---

<sup>5</sup> Eksempler på dette er Socialstyrelsens Task Force Fremtidens Dagtilbud fra 2012 og det daværende Ministeriet for Børn og Undervisnings udviklingsprogram af samme navn, der løb i årene 2013-2017. Se fx: <http://www.fremtidensdagtilbud.info>

## Erkendelsesinteresse, kundskabsambition og forskningsspørgsmål

Projektet her er funderet på en undring over nogle nutidige bevægelser indenfor offentlig pasning af småbørn, men det er projektets tese, at disse bevægelser ikke nødvendigvis er nye fænomener, men snarere er nye fremtrædelsesformer for fænomener, der i en længere periode har været kendetegnende for danske daginstitutioners vilkår og virke.

Daginstitutionen har historisk placeret sig i spændingsfeltet mellem familiepolitik, børnepolitik og beskæftigelsespolitik (Kristensen & Bayer, 2015a), men det er hensigten med dette projekt at undersøge, hvordan danske daginstitutioner også spiller en befolkningspolitisk rolle (J. B. Krejsler, 2009). Med andre ord, at undersøge, hvordan der finder en form for borgerdannelse eller civilisering sted i daginstitutionen (Gilliam & Gulløv, 2012), og hvordan denne civilisering kommer til udtryk på forskellige måder i en periode på 70 år.

Gennem undersøgelser af historiske beskrivelser af formålet med dansk daginstitutionspædagogik, som det udtrykkes ved sproglige praktikker over 70 år, er det min ambition med denne afhandling og det forskningsprojekt, der ligger bag den, at producere viden om, hvordan løbende reguleringer af det pædagogiske område kan betragtes som udtryk for nationalstatslige svar på samfundsmæssige kriser. Herigennem er det hensigten at analysere, hvordan der i danske daginstitutioner finder en art borgerdannelse sted, der refererer til nationalstatens suverænitetsarbejde (Lidegaard & Højrup, 2007). På den måde kan projektet tilføre ny viden om sammenhængen mellem stat, politik og pædagogik, der kan bidrage til samfundets refleksion over sig selv og sine institutioner. Samtidigt kan projektet betragtes som bidrag til en pædagogfaglig og samfundsmæssig diskussion af statslig intervention på opdragelsesområdet, ligesom det er et af målene med projektet at producere viden om, hvordan daginstitutionens rolle i nationalstatens borgerdannelsesarbejde indholdsudfyldes.

For at kunne identificere det statslige interventionsarbejde, der finder sted i daginstitutionen, er det valgt at gå til projektet med det overordnede mål, at besvare spørgsmålet:

Hvordan konstitueres og begrundes daginstitutionen  
gennem velfærdsstatslige argumenter angående det lille barns fremtid?

Dette overordnede forskningsspørgsmål søges besvaret gennem studier af, hvilke rationaler, daginstitutionen løbende tilskrives og beskrives igennem, og hvilke idealer der således træder frem for barnet og (fremtidens) borger. Det vil sige, at når der i afhandlingen spørges til daginstitutionens opkomst<sup>6</sup> og løbende konstituering, er det ikke daginstitutionen som materielt, juridisk eller arkitektonisk fænomen, men daginstitutionen som velfærdsstatslig<sup>7</sup> idé, der løbende udvikles og begrundes blandt andet gennem en kriseretorik.

Intentionen er at undersøge, hvordan befolkningspolitik, blandt andet gennem de moralske, kulturelle og nationale værdier, der kan udlæses af det empiriske materiale, bliver et anliggende for daginstitutionen. Og på den måde få øje på, hvordan daginstitutionen bliver både mål for og middel til borgerdannende interventioner. Dette projekt undersøger derfor daginstitutionspædagogik som på en gang historisk, politisk og praktisk konstruktion for at kunne belyse betydningen af ideer om daginstitutionen som borgerdannende (Rosengaard, 2016).

Dansk daginstitutionsforskning ses ind i mellem beskrevet som splittet mellem effektforskning og forskning i den daginstitutionelle hverdagspraksis (Ahrenkiel, 2017).

Projektet her placerer sig i en tredje position og fokuserer på dannelsesidealer og særligt på hvordan dannelsesidealer knytter sig til forståelser af krise, nation og fremtid. Formålet er således hverken "at finde fejl" ved eller "at spotte ressourcer" i daginstitutionen (Ahrenkiel, 2017), men at lægge lag på de allerede eksisterende forståelser af daginstitutionen, dens

---

<sup>6</sup> Det er ikke formålet med afhandlingen og har heller ikke været målet med projektet bag den at etablere en egentlig opkomstanalyse, men snarere en analyse, der søger at vise, på hvilke måder, daginstitutionen kommer til syne som et felt at intervenere i og med i den undersøgte periode.

<sup>7</sup> Jeg fastholder i afhandlingen begreber som velfærdsstat og velfærdsarbejde over hele den analyserede periode vel vidende, at disse kan antage forskellige former og for eksempel præges af konkurrencerationaler og -idealer (se fx O. K. Pedersen, 2011).

opgaver og funktioner, for derved at åbne op for nye måder at undre sig over og stille spørgsmål til daginstitutionen på (MacLure, 2003). Fokus er som følge heraf hverken på at undersøge "hvad der virker" eller "hvordan vi bør gøre", men snarere på alt det vi til hverdag tager for givet. Det vil sige på, hvad det er vi gør, når vi gør noget med børn i daginstitutionen, og hvordan det blev netop sådan.

Når afhandlingen har fået undertitlen "Postmoderne analyser af velfærdsstatslige investeringer i det lille barns nationale dannelse" peger ordet "postmoderne" på en særlig analytisk tilgang og en særlig forståelse af tid og historie, der placerer sig i opposition til oplysningsidealer om klarhed, linearitet, progression og rationalitet og suspenderer idéer om sprogets uskyldighed og gennemsigtighed som et vindue til en objektiv virkelighed<sup>8</sup>. Måderne hvorpå empirien er blevet organiseret i analysearbejdet og fremstilles i afhandlingen henter inspiration fra blandt andre Maggie MacLure (MacLure, 2003, 2006) og Ulla Ambrosius Madsen (Madsen, 2003, 2011, 2017), mens forståelserne af historie og af fremtiden som styringsteknologi hentes fra Michel Foucault (Foucault, 2003, 2007) og andres bearbejdninger af Foucaults værk (Hultqvist, 2004; Olsson, Petersson, & Popkewitz, 2006; Villadsen, 2006).

---

<sup>8</sup> Det vil sige, at der er tale om måder at lave analyser på. Jeg forholder mig således ikke i afhandlingen til måder at bedrive pædagogisk praksis på, som fx Gunilla Dahlbergs m.fl. "postmodern perspectives" (Dahlberg, 1999) eller Hillevi Taguchis "intra-active pedagogy" (Taguchi, 2010).

## Placering i og grænser til forskningsfeltet

En afhandling som denne placerer sig mellem og baserer sig på flere forskningsfelter<sup>9</sup>. Den baserer sig bredt set på forskning i børn, barndom og institutionsliv; forskning i national- og velfærdsstat; og forskning i civilisering og borgerdannelse<sup>10</sup>.

Jeg vælger at skrive afhandlingens forskningskontekst frem som en kronologisk fortælling om daginstitutionens opkomst, for at understrege, at en forskningskontekst på den måde er udtryk for et analytisk sorterende blik på den eksisterende forskning. Den analytiske sortering jeg har lavet angår eksisterende forsknings kronologiske historieskrivning, hvilket betyder at jeg systematiserer eksisterende forskning ud fra deres bidrag til denne historieskrivning.

Det er ikke hensigten med afhandlingen og har heller ikke været hensigten med det stykke forskningsarbejde, der ligger bag den, at identificere og udfylde et hul i den allerede etablerede forskning, men snarere at lægge nye perspektiver på og bidrage med supplerende forståelser af daginstitutionen, som den findes i den allerede etablerede forskning. Derfor bliver hensigten med dette afsnit at fremhæve et udvalg af daginstitutionsforskning for at kunne vise, hvordan afhandlingen bidrager med nye perspektiver i en dialog mellem mig som forsker, den eksisterende litteratur og de indsamlede data (MacLure, 2005), frem for at fremkomme med en egentlig "state of the art" eller et "systematisk review".

Det er vægtet at indføre læseren i de forståelser af daginstitutionen (og herigennem forståelser af såvel barnet og pædagogen som velfærds- og nationalstaten), der ligger til grund for projektet og som afsæt for afhandlingens analyser. Det er således hensigten her at

---

<sup>9</sup> Udover forskningskontekst forstået som forskellige forskningsfelter, kan man desuden skelne imellem en indholdsmæssig og en metodisk/teoretisk forskningskontekst. I dette afsnit af afhandlingen præsenteres den del af forskningskonteksten, der knytter sig til indholdet/genstandsfeltet, dvs. dansk daginstitutionsforskning, mens jeg i Del 2 vil præsentere, hvordan afhandlingen trækker på metodiske og teoretiske perspektiver fra anden forskning, herunder international forskning.

<sup>10</sup> Forskningskontekstafsnittet kunne have været organiseret med disse tre forskningsfelter som overskrifter. Dette har jeg dog fravalgt, da jeg med afhandlingen vil skrive en ny form for historie, hvorfor en kronologisk fortælling giver analytisk mulighed for at markere, hvilken forudgående dansk daginstitutionsforskning, jeg står i gæld til, og samtidigt at markere, hvordan jeg med dette projekt gør noget andet end at skrive kronologisk, periodisk historie organiseret efter lovgivning på området.

præsentere dansk forskning, der i varierende grad har formet og påvirket projektet, men ikke sættes direkte i anvendelse i analyserne<sup>11</sup>.

Beskrivelsen af forskningskonteksten kan opfattes som en indføring i de ideer og tænkemåder, projektet og afhandlingen stiller sig på skuldrene af, men også i nogle tilfælde skriver sig op imod. I modsætning til et egentligt systematisk review kan de præsenterede forskningsbidrag forekomme arbitrære, idet de er et resultat af varierede og analytisk orienterede søgeprocesser (N. K. Hansen, 2018; Lindvig, 2017), der ses omtalt som "snowballing" (Biernacki & Waldorf, 1981), hvor referencer og referencers referencer følges. Alternativt kan etableringen af en forskningskontekst som denne beskrives som "berry picking" (Bates, 1989), der henviser til, at relevant forskning ikke hænger i klaser, men som individuelle bær på en busk, der må fremsøges og plukkes, når de er modne. Det er således i nogen grad tilfældigt, hvilke "bær", der findes, men ikke tilfældigt, om de plukkes eller ej. Hensigten med de følgende sider er at vise, hvordan dansk daginstitutionsforskning på forskellige måder har bidraget til at forme et blik og en interesse for en særlig fortælling om daginstitution, barn og stat. Det vil sige, at der kan udelades forskningsprojekter og -miljøer, der udefra betragtet udgør et væsentligt bidrag til dansk daginstitutionsforskning, mens projekter af mindre generel relevans kan fremdrages her, i det omfang de danner grundlag for forståelsen af daginstitutionspædagogik som en nationalstatslig intervention i borgerens liv.

Den forskning, der er udvalgt i præsentationen af nærværende projekts forskningskontekst, repræsenterer bidrag, der på den ene eller den anden måde fortæller historier om daginstitutionen. Der kan nævnes barndomshistorier (se fx Ahrenkiel, 2013; BUPL, 2015; de Coninck-Schmidt, 2000; de Coninck-Smith, 2002; Højlund, 2009; Kristensen & Bayer, 2015a, 2015b), historier om stat og regulering (se fx P. Ø. Andersen, 2000, 2012; P. Ø. Andersen & Kampmann, 1992; Ball, 2009, 2012; Gilliam & Gulløv, 2012; Gulløv, 2009; Kampmann, 2009; Plum, 2010) samt udviklingspsykologiske historier (se fx Dencik & Jørgensen, 2003; Jørgensen, 2001; Kampmann, 2012; Sommer, 1996, 2010). Selvom historierne er forskellige, betragter jeg dem samlet som historier om daginstitutionen, dvs. jeg sonderer ikke imellem

---

<sup>11</sup> Teoretiske og analytiske greb og begreber, der direkte sættes i anvendelse i analyserne præsenteres som nævnt i Del 2.

dem, idet jeg lægger vægt på, at de alle på den ene eller den anden måde, udtrykker den samme kronologiske fortælling om daginstitutionens opkomst. Som nævnt tidligere, er dette vigtigt for at vise, hvordan denne afhandling tager afsæt i og samtidig adskiller sig fra den allerede etablerede daginstitutionshistorie ved i analyserne at beskrive daginstitutionen igennem et væld af historier.

Afhandlingens forskningskontekst rammes således ind som en kronologisk tilblivelseshistorie for daginstitutionen, som den forstås og formidles i brede forskningskredse, og på en måde, der vil være genkendelig for mange, der arbejder i og omkring daginstitutionen. Dette sker for at skabe overblik over, hvilke forskningsprojekter og -miljøer, der er og har været aktive og dominerende på området, og som således har bidraget til etableringen af fortællingen om etablering af offentlig børnepasning i Danmark. Dertil kommer, at en sådan kronologisk tilblivelseshistorie har en illustrativ funktion i relation til afhandlingens mere tematiske og brudte historieforståelse, der uddybes som afslutning på dette afsnit. Det vil sige, at jeg i det følgende forholder mig til den dominerende måde at fortælle daginstitutionshistorie på indenfor det pædagogiske forskningsfelt<sup>12</sup> for at kunne præsentere mit eget forskningsbidrag i forlængelse af denne fortælling. Det er således et analytisk inspireret valg at præsentere forskningskonteksten som en kronologisk fortælling, og det er mig som forsker, der skærer den historiske fortælling til og sætter overskrifter på.

---

<sup>12</sup> Det vil sige, der er tale om historiske fortællinger etableret af daginstitutions-, pædagogik- og uddannelsesforskere, der typisk trækker på historisk forskning, men ikke selv er historikere.



## Daginstitutionens opkomst – en kronologisk fortælling

Fortællingen om daginstitutionens opkomst som nationalstatslig velfærdsinstitution er her tematiseret under tre overskrifter, der knytter sig til daginstitutionens funktion fra forebyggende børneforsorg over uddannelses- og arbejdsmarkedspolitik<sup>13</sup> til civilisering i et internationalt konkurrenceperspektiv<sup>14</sup> vel vidende, at disse funktioner i lange stræk har været både overlappende og præget af brud og ideologiske kampe (P. Ø. Andersen, 2012). Af samme årsag er der ikke sat afsluttende årstal på de i overskrifterne markerede perioder, da de er udtryk for løbende opkomster uden egentlige afslutninger. Ligeledes fremskrives daginstitutionens historie her i en dansk kontekst vel vidende, at daginstitutionen ikke opstod i et vakuum, og at der har været lignende eller parallelle historier i andre lande særligt på de europæiske og amerikanske kontinenter (Kristensen & Bayer, 2015a).

Det er valgt at lægge et relativt snævert fokus på fortællingen om daginstitutionens funktion, mens eksempelvis fortællinger om udviklingen af pædagogprofessionen, fag- og uddannelseskampe ikke er medtaget her, da de efterfølgende analyser også fokuserer på daginstitutionen og dens funktioner, om end det anerkendes, at pædagogprofessionens historie i et bredere perspektiv også har haft stor betydning for daginstitutionens opkomst og udvikling.

De forskningsbidrag, der drages frem i det følgende, er som nævnt udvalgt ved hjælp af metoderne "berry picking" og "snowballing". Der er taget udgangspunkt i det BUPL-finansierede projekt "Pædagogprofessionens historie og aktualitet" (BUPL, 2015; Kristensen & Bayer, 2015a, 2015b), der på trods af sit overordnede fokus på professionshistorie i høj grad også skriver daginstitutionshistorie. Fra BUPL-projektet er der fulgt referencer og referencers referencer til andre forskere og forskningsprojekter, der bidrager til en fælles fortælling om daginstitutionens historie. Det er karakteristisk for de udvalgte

---

<sup>13</sup> En bevægelse, der også ses beskrevet som fra welfare til workfare i den omgivende litteratur (Bømler, 2011).

<sup>14</sup> De perioder, der i det følgende tegnes op, er i nogen grad sammenfaldende med Ove Kaj Pedersens (2011) analyser af konkurrencestatens udvikling fra nationalstat (->1950) til velfærdsstat (->1990) og konkurrencestat (1990->), om end det midterste snit er lagt en anelse senere, da det i den omgivende litteratur markeres som væsentligt, da loven af 1964 viser et skift fra et socialpædagogisk fokus på udsatte børn til en almen interesse for alle børns almindelige hverdagsliv (Grumløse, 2015).

forskningsbidrag, at der er tale om pædagogik-, barndoms- og daginstitutionsforskere, der i forbindelse med deres forskningsarbejde trækker på historiske kilder, snarere end forskere, der har historie som deres egentlige forskningsfelt. Det er således den eksisterende og dominerende daginstitutionsforsknings stemme, der tegner teksten.

Den kronologiske fortælling, der træder frem gennem læsning af forskning i dansk daginstitutionshistorie baserer sig i nogen grad på en antagelse om, at daginstitutionen følger lovgivningen<sup>15</sup>. Desuden bindes fortællingen i den omgivende forskning op på skiftende pædagogiske retninger samt forskellige grader af institutionalisering og institutionsudvikling, der, som jeg vil vise i det følgende, understreger forståelsen af daginstitutionshistorie som en kronologisk tilblivelsesfortælling.

### **Fra ca. år 1900: Folkebørnehaven mellem asylet og frøbelsagen**

Voksne har i århundreder søgt at organisere børns liv på forskellige måder, der adskilte sig fra de voksnes liv, startende med skolebarnet og herfra udvidet til også at omfatte førskolebarnet i takt med samfundets udvikling (Rasmussen, 2009). I den fortælling om daginstitutionens historie, der etableres her, kan det læses som et markant brud, da børnepasning med Lov om Tilskud til Fremme af Forebyggende Børneforsorg i 1919 blev et nationaløkonomisk anliggende, hvor daginstitutionerne kunne opnå statstilskud til driftsomkostninger på op til 30%. Forud for dette var gået årtier med pionerarbejde fra særligt ægteparrene Erna og Niels Juel-Hansen og Hedevig og Sophus Bagger samt søstre Anna og Bertha Wulff, der på forskellige måder var inspirerede af Friederich Fröbel og til dels N. F. S. Grundtvig (Schwede, 1997, 2003a, 2003b, 2003c). For såvel Bagger som Wulff gjaldt det desuden, at asylnes kristne-filantropiske forebyggelsesideal fra sidste halvdel af 1800-tallet var et centralt omdrejningspunkt for arbejdet med etableringen af henholdsvis Folkebørnehaveforeningen og Folkebørnehaverne af 1915, samtidigt med, at de trak på de pædagogiske principper fra de frøbelske halvdagsbørnehaver for socialt og økonomisk velstillede familier (Borchorst, 2005;

---

<sup>15</sup> Altså at policy kan implementeres direkte. Dette til forskel fra en forståelse af policy som noget, der iværksættes i en allerede eksisterende praksis (Ball, Braun, & Maguire, 2015; Ball, Maguire, Braun, Hoskins, & Perryman, 2012), som er den forståelse af relationen mellem policy og praksis, nærværende afhandlings analyser trækker på.

Kristensen & Bayer, 2015a, 2015b). Daginstitutionens historie i Danmark starter set herfra med et behov for at beskytte de børn, der opleves som truet af de omstændigheder, de lever under, samtidigt med at der findes en erkendelse af, at børn, der overlades i deres egen varetægt på sigt kan blive en trussel mod samfundet. Dette beskrives i andre historiske analyser af daginstitutionen blandt andet som: "Asylerne og folkebørnehaverne havde i forbindelse med urbanisering og industrialisering i det 19. århundrede til hensigt at skabe en barndom i sikkerhed og tryghed på afstand af lønarbejde, udbytning og andre overgreb mod børn." (S. B. Nielsen, 2013, s. 74). På trods af at være opstået på baggrund af et pasningsbehov var asylerne ikke uden pædagogiske mål for arbejdet, men det høje børnetal og den lave uddannelsesgrad blandt personalet betød, at disse var særdeles svære at efterleve (Schwede, 1997). Fra at være et tilbud til trængte familier i byerne udvikler asylerne sig i mødet med den frøbelske børnehavetanke til folkebørnehaver, der "tilbyde[r] professionelt organiserede, stimulerende og hygiejniske rammer for børns opvækst." (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 64). Det er således karakteristisk for perioden, at det er barnets fysiske behov, fysiske sikkerhed og fysiske udvikling, der er i fokus såvel i daginstitutionen som i hjemmene (de Coninck-Smith, 2002).

Mod slutningen af 2. Verdenskrig var behovet for kvinders arbejdskraft så stort, at man i København besluttede at se bort fra de sædvanlige standarder for børnehaver og oprettede såkaldte krisebørnehaver: "Kommunen måtte i en kort periode se stort på reglerne om lokalernes standard, personalets uddannelse og pædagogiske tilbud til børnene. Disse krisebørnehaver skulle endvidere udelukkende være forbeholdt børn af arbejdende mødre." (BUPL, 2015). Samtidigt vedtoges i 1945 lovgivning, der fulgte op på befolkningskommissionens anbefalinger fra 1935, hvorved daginstitutionens væsentlige funktion i samfundet og for befolkningen belystes ved, at det offentlige tilskud sættes op. Denne lov indvarslede et nyt syn på daginstitutionen som en samfunds børnehave – et pædagogisk tilbud til alle samfundets børn. På dette tidspunkt var Jens og Kirsten Sigsgaard markante figurer i den danske pædagogiske debat, og de betragtede børnehavens væsentligste opgave som det at skabe gode samfundsmedlemmer (BUPL, 2015). I praksis skulle disse gode samfundsmedlemmer i denne periode skabes ved hjælp af reformpædagogikkens progressive ideer med fokus på "barnets natur" eller "barnets naturlige udvikling". Med udgangspunkt i barnets erobring af egen udvikling i et dialektisk

forhold til samfundet dominerer reformpædagogikken i fortællingen om udviklingen af den danske børnehavetradition i 1930'erne-1960'erne (Enoksen, 2003; Schwede, 1997; Øland, 2017a), og markerer således et begyndende fokus på det individuelle barn med egne, væsentlige erfaringer og interesser, i litteraturen også beskrevet som en særligt dansk, børnecentreret og antiautoritær opdragelsesform (Bayer, 2015; Rasmussen, 2009). Indtil 1960'erne er det således primært det barn, som vækker bekymring ved 'gadeløberi' eller 'moralsk fordærvelse' (Kristensen & Bayer, 2015a, s. 20), der i den etablerede historiefortælling betragtes som politisk interessant, mens der i pædagogiske kredse<sup>16</sup> løbende ses diskussioner af alle børns behov for kvalificerede, pædagogiske tilbud for at kunne udvikle sig til gode samfundsmedlemmer (BUPL, 2015; Grumløse, 2015).

### Fra ca. år 1960: Børnehaven mellem pædagogik og socialpolitik

I perioden efter 1960 ses en kraftig ekspansion i antallet af daginstitutionspladser og med Lov om Børne- og Ungdomsforsorg af 1964 øges statstilskuddet endnu engang (Borchorst, 2005; Gilliam & Gulløv, 2012; Kristensen & Bayer, 2015a). Udover at statstilskuddet øges, fjernes den tidligere bestemmelse om, at tilskuddet er afhængigt af, at 2/3 af forældrene har indtægter, der ligger under sygekassegrænsen (Schwede, 1997). Der ses således et begyndende skred væk fra daginstitutionernes primært socialpolitiske funktion, hvorved almindelige børns almindelige hverdag viser sig som familiepolitisk interessant (Grumløse, 2015). På baggrund af det ideologiske fundament, der var lagt af pionererne bag asylerne og folkebørnehaverne stod velfærdsstaten i løbet af 1960'erne klar til at "kunne tilbyde et organiseret liv i institutioner, både i relation til pædagogiske principper og som praktiske løsninger på pasningsbehovet" (Højlund, 2009, s. 9). Perioden, der starter i løbet af 1960'erne, ses også omtalt som "den første institutionalisering" og som "en kvantitativ institutionalisering" med politisk fokus på at øge antallet af institutionspladser tilstrækkeligt

---

<sup>16</sup> Som en konsekvens af projektets teoretiske fundament, der uddybes i Del 2, har jeg i arbejdet med afhandlingens analyser været optaget af at betragte stat som regeringspraktikker på mange niveauer, og som en konsekvens af det at betragte daginstitutionspædagogik i afhandlingens analyser som andet og mere end det, der foregår i den daginstitutionelle hverdagspraksis. Imidlertid er afhandlingens forskningskontekst skrevet frem som en kronologisk fortælling, der baserer sig på andre teoretiske forståelser af stat, politik og pædagogik, hvilket afspejles i, at der i denne del af afhandlingen godt kan tales om et skel mellem politik og pædagogik.

til at kunne frigøre forældre (særligt mødre) fra hjemmet for dermed at øge arbejdsudbuddet. Udbygningen af daginstitutionerne og kvinders stigende erhvervsfrekvens forstærkede således hinanden gensidigt i denne periode (Borchorst, 2005; Kampmann, 2009).

Allerede i loven om forebyggende børneforsorg af 1964 benævnes børnehaver og vuggestuer under et som daginstitutioner. Desuden gjordes tilbuddet om daginstitutionsplads til en universel ret gennem den såkaldte "pasningsgaranti", hvilket bidrog til forståelsen af, at alle børn i Danmark i princippet kunne have brug for forebyggende foranstaltninger (S. B. Nielsen, 2013). Daginstitutionens befolkningsmæssige konsolidering med daglig kontakt til en stadigt stigende andel af børnefamilier knyttes i starten især til kvinders stigende tilstedeværelse på arbejdsmarkedet, og formuleres således fra politisk side som et pasningsbehov, men bliver fra pædagogisk side tillige identificeret som en mulighed for at (ud)danne den brede befolkning fra en tidlig alder. Det arbejdsmarkedspolitiske hensyn, der oftest ses rettet mod forældrene, bliver således også rettet mod børnene (Brinkkjær, 2013).

I den pædagogiske hverdagspraksis trækkes der i disse årtier fortsat på tråde fra reformpædagogikken idet kritisk pædagogik og frigørende pædagogik dominerer i 1970'erne, dog udfordret af mere autoritære elementer fra den strukturerede pædagogik (Kampmann, 2014; Rasmussen, 2009). Igennem 1980'erne ses en overgang til selvforvaltning og teorier om det kompetente barn slår for alvor igennem i 1990'erne (Juul, 1995; Rasmussen, 2009), hvorved barnet kan betragtes som "selv-socialiserende aktør i eget liv" (P. Ø. Andersen, 2000, s. 362).

### **Fra ca. år 1990: Daginstitutionen mellem velfærdsstatslig civilisering og international konkurrence**

Som antydnet i indledningen til dette afsnit findes der ikke en entydig fortælling om daginstitutionens historie, og der kan anlægges forskellige tidslige snit afhængigt af fokus. Fra midten af 1980'erne ses en række "moderniseringsbestræbelser" i den offentlige sektor, der for daginstitutionsområdet får karakter af en øget mål- og rammestyring samt et øget fokus på faglighed og færdigheder (P. Ø. Andersen, 2012; Hjort, 2002; O. K. Pedersen, 2011). Denne "anden institutionalisering" ses også omtalt som "en kvalitativ institutionalisering", der

er karakteriseret ved en øget politisk prioritering af og en stigende forvaltningsmæssig interesse for daginstitutionsområdet (Kampmann, 2009). Dog har jeg i denne gennemgang på baggrund af den omgivende forskningslitteratur valgt i forlængelse af de tematiseringer, der er lagt som overskrifter i dette afsnit at lægge snittet en anelse senere, da det først er op igennem 1990'erne, at det øgede fokus på daginstitutionens formål og indhold udmøntes i Serviceloven af 1997 og endelig i Lov om Pædagogiske Læreplaner i 2004 (Kristensen & Bayer, 2015b). Af den kvantitative oprustning af daginstitutionsområdet fra 1960'erne og den kvalitative ditto senere ses den tidligere nævnte politiske interesse tydeligt: "Statens økonomiske og ideologiske investeringer i denne sektor vidner om den betydning, institutionerne tillægges for børns opvækst og dannelse." (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 65).

Udviklingen på daginstitutionsområdet kan ses i forlængelse af to sideløbende udviklinger, der i Danmark såvel som i store dele af det, der ses omtalt som "den vestlige verden", har karakteriseret den offentlige sektor i almindelighed og småbørnsområdet i særdeleshed. Det drejer sig dels som nævnt om en række moderniseringsbestræbelser, der med termer og logikker fra den såkaldte new public management satte nye dokumentations- og produktivitetskrav for velfærdsarbejdet (Ball, 2009, 2012; Ball, Maguire, Braun, Hoskins, & Perryman, 2012; Plum, 2010). Dels ses der samtidigt en øget opmærksomhed på tiden op til skolestart med fokus på livslang læring, bedre sammenhæng mellem daginstitution og skole samt øget økonomisk konkurrencekraft, der præger daginstitutionen med krav om at kunne sætte mål for, evaluere og dokumentere sin praksis (Brinkkjær, 2013; Kampmann, 2014; Plum, 2010, 2014).

Indførelsen af pædagogiske læreplaner i daginstitutioner markerer et historisk brud med det, der opfattes som en særligt dansk, antiautoritær børnehavetradition med fokus på selvforvaltning og den traditionelt stærke mistro til voksenstyret pædagogik. Barnet beskrives i litteraturen herefter primært som et lærende subjekt (P. Ø. Andersen, 2000; Bayer, 2015; Hjort, 2008; Kampmann, 2004; Kristensen & Bayer, 2015a; von Oettingen, 2014). Dette brud formuleres ofte i forlængelse af danske skolebørns (skuffende) præstationer i OECD's PISA-undersøgelser og markerer desuden en bevægelse fra kompetence som noget, børn altid allerede besad, til kompetence som noget forudbestemt, der kunne erhverves og skulle opøves i daginstitutionen (Bundgaard, Gilliam, & Gulløv, 2007; Gitz-Johansen, 2009; Plum,

2010): "Daginstitutioner fremhæves således som et arbejdsmarkedspolitisk redskab, men ses i stigende grad også som et uddannelsespolitisk redskab." (Krejsler, Ahrenkiel, & Schmidt, 2013, s. 8). Det vil sige, at daginstitutioner ikke længere primært begrundes i arbejdsmarkedets behov, men formuleres som afgørende for en normal og hensigtsmæssig udviklings- og identitetsdannelsesproces: "Vi nærmer os en situation, hvor institutionslivet ikke bare opfattes som en essentiel, normaliserende dimension af barnets socialisation, men hvor det også ses som socialt alarmerende, hvis småbørn (over 1 år) ikke er i dagtilbud." (S. B. Nielsen, 2013, s. 71), hvorved daginstitutionen ændrer status fra livsarena til en arena, der forbereder til livet udenfor, og således gradvist er blevet det rigtige sted for små børn at tilbringe deres hverdag (Brinkkjær, 2013; Gilliam & Gulløv, 2012; Kampmann, 2009).

Daginstitutionshistorien skriver sig på den måde ind i de fortællinger om globalisering, vidensekspllosion og usikkerhed som grundvilkår, der i en periode har præget skolens historie, og der ses en opblomstring og intensivering af en læringsdiskurs, der har eksisteret siden daginstitutionens spæde begyndelse (S. B. Nielsen, 2013; Sommer, 1996; Zeuner, 1996): "Vuggestuer og børnehaver skal ikke længere blot forstås og legitimeres politisk som pasningsordninger begrundet i arbejdsmarkedets eller familiernes behov. Ej heller skal de pædagogisk forstås som 'socialpædagogiske' foranstaltninger fokuseret på barnets udvikling gennem fri leg og socialt samvær med andre børn, de skal til at forstå sig som første trin i skole- og uddannelsessystemet" (Kristensen & Bayer, 2015b, s. 41). Der tales således i den omgivende litteratur om skolificering og standardisering, konkurrenceparametre og performativitet, og på baggrund af Basil Bernstein også om den totalt pædagogisk forvaltede barndom (Ball, 2009; Ball m.fl., 2012; Kampmann, 2004, 2009).

Periodens fokus på børns læring og udvikling beskrives som en del af en international bevægelse, der fokuserer på mennesker og deres kompetencer som en kapitalform: "Nu synes de traditionelle pædagogiske dannelsesforestillinger med overvejende reformpædagogiske rødder politisk at få konkurrence fra dannelsesforestillinger, som ikke mindst henter inspiration fra Human Capital-tænkningen. Her ses mennesket som en "ressource", der kan investeres i, og hvor kompetenceregnskaber bliver centrale." (J. B. Krejsler m.fl., 2013, s. 9). For nærværende afhandlings analyser er det en central pointe, at daginstitutionsbørn hermed tales ind i en investeringslogik: "I det brede statslige blik [...] fremstår vuggestuer og børnehaver som de første og de vigtigste 'udviklingsarenaer' og 'læringsmiljøer' for landets

fremtidige menneskelige ressourcer – ressourcer, der imidlertid kun kan udnyttes, hvis de udvikles strategisk og effektivt.” (Kristensen & Bayer, 2015b, s. 57).

En fortælling som den ovenstående kunne endvidere også have taget udgangspunkt i daginstitutionens forskellige ministerielle tilhørsforhold over tid. Kampe og forskydninger i daginstitutionens historie ses således også af daginstitutionens administrative placering i staten. Den første Lov om Tilskud til Fremme af Forebyggende Børneforsorg fra 1919 er underskrevet af daværende undervisningsminister Søren Keiser-Nielsen, hvorefter daginstitutionsområdet var reguleret af Socialministeriet. Ifølge daginstitutionshistoriker Helga Schwede (1997) havde børnehavefolk på dette tidspunkt et stærk ønske om at positionere sig som hverken skole eller børneforsorg, men lader dog til med loven at blive betragtet som både-og snarere end hverken-eller. I 1998 blev lovgivning angående daginstitutioner integreret i Lov om Social Service, og børneområdet fik plads i ministeriets navn som Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold. Sammensætningen af ministeriets ressortområder synliggør på interessant vis daginstitutionens anknytning til nationalstatsligt arbejde ved såvel kvinders adgang til arbejdsmarkedet gennem ligestillingspolitik som integration af andre borgere, der opfattes som værende udenfor staten (fx økonomisk, socialt eller kulturelt). I perioder har daginstitutionens betydning for sociale forhold været overskygget af dens tilknytning til skoleområdet ved i 2011-2013 at høre under Ministeriet for Børn og Undervisning og i 2015-2016 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, indtil der ved regeringsomdannelsen i 2016 igen oprettedes et Børne- og Socialministerium.

Der kan således spores tråde gennem hele daginstitutionens historie, der knytter sig til de dilemmaer, daginstitutionen i dag står i mellem henholdsvis skole og hjem, samfunds- og individorientering samt leg og læring (Sasser, 2016).



## Afhandlingens bidrag til forskningsfeltet – et væld af historier

Selvom det efter ovenstående står klart, at feltet for dansk velfærds- og daginstitutionsforskning er stort og varieret, og at der som følge heraf foregår store mængder af relevant praksis- og politikudvikling på området, er intentionen med dette projekt at bidrage med nye perspektiver på daginstitutionen og herunder på forholdet mellem stat og borger og på, hvordan det lille barns institutionaliserede hverdag har formet sig inden for de seneste 70 år, samt hvilke implikationer dette har for synet på såvel barnet som daginstitutionen og staten. Det nye består således i inddragelsen af et krisebegreb, hvorved historiske forskydninger kan læses som svar på oplevede trusler fra fremtiden, der definerer målene for og kravene til det lille barns læring og udvikling i daginstitutionen, for således at åbne for, at nye pædagogiske ideer og rationaler kan opstå og etablere sig. Samtidigt benyttes krisebegrebet til at etablere en forståelse af, hvordan daginstitutionen opnår betydning, og således hvordan daginstitutionspædagogik indholdsudfyldes gennem forskellige forståelser af opdragelse som svar på fremtidige kriser.

Ved at undersøge daginstitutionen som udtryk for velfærdsstatslige argumenter angående det lille barns fremtid for således at kunne identificere idealer for barnet som den gode (fremtidige) borger, bliver det muligt at analysere og diskutere, hvilke symbolske grænser for staten, der produceres og reproducere igennem ideer om det pædagogiske velfærdsarbejde. Afhandlingen udgør således ved hjælp af postmoderne, historiske analyser et kritisk bidrag til den øvrige velfærds- og daginstitutionsforskning.

Metodisk og formidlingsteknisk repræsenterer afhandlingen et nyt bidrag til forskningsfeltet ved ikke at skrive kronologisk daginstitutionshistorie, der typisk har været fortalt med udgangspunkt i pædagogprofessionens selvforståelse<sup>17</sup>, eller epokal velfærdsstatshistorie (Wincott, 2013), men at fortælle daginstitutionens historie som et væld af historier, der ikke nødvendigvis bevæger sig i tid, men i tema. Det vil sige at afhandlingens historieskrivning beskæftiger sig med "meaning making rather than truth finding." (Dahlberg, 1999, s. 24). Ambitionen er således ikke at kortlægge en udvikling over de 70 år, det empiriske materiale

---

<sup>17</sup> Se fx "pædagogikkens historie [fortælles] oftest i forlængelse af professionernes selvforståelse: pædagogik er goder udviklet med intention og til gavn for mennesket." (Øland, 2009, s. 67)

dækker, men at vise, hvordan materialets fortællinger om daginstitutionen er multiple, facetterede og præget af indbyggede modsætninger, og afhandlingens analyser repræsenterer således et opgør med et ideal om kronologi, linearitet og progressionen i den historiske fortælling om daginstitutionen.

## Afhandlingens opbygning

Afhandlingen falder i fem dele; to introducerende og beskrivende dele, to analyserende og diskuterende dele og en opsamlende, konkluderende del.

Efter denne indledende første del, hvor afhandlingens motivation, erkendelsesinteresse og bidrag til forskningsfeltet er sat, er det formålet med Del 2 at afklare projektets empiriske, teoretiske og analytiske greb samt indkredse perioden 1945-2015, der udgør tidsrammen om analyserne. Her beskrives det, hvordan afhandlingens empiriske materiale er udvalgt, indsamlet og kodet ved hjælp af en empirisk sensitiv, analytisk kategorisering. Ligeledes afklares det, hvordan kombinationen af empiriske materialer og analytiske greb kan sige noget om stat forstået som regering og regulering på mange samfundsniveauer og ikke knyttet til en enkelt institution som for eksempel Folketinget eller den på ethvert givent tidspunkt siddende regering. På baggrund af denne statsopfattelse afklares det også i Del 2, hvordan Michel Foucaults begrebsapparat, og blandt andre Stephen Ball, Kaspar Villadsens og Mitchell Deans fortolkninger af dette, sættes op som overordnet ramme for projektet, og konkretiseres med begreber fra blandt andre Norbert Elias, Michael Billig og Benedict Anderson der er mere specifikke på selve analysegenstanden. Således beskrives afhandlingens forskningsfelt(er) to forskellige steder, på to forskellige måder. I Del 1 som en kronologisk fortælling om den danske daginstitution, og i Del 2 som internationale, teoretiske perspektiver på nation, stat, samfund, magt og styring. I forlængelse af dette præsenteres afhandlingens forståelse af daginstitution og barndom, samt den særlige historieforståelse, der præger analyserne i Del 3, ligesom brugen af krisebegrebet uddybes og tydeliggøres. Analysen består af to delanalyser. I afhandlingens Del 3, der er trukket op ved hjælp af kollager af empiriske udsagn, analyseres det primært ved hjælp af tidsskriftsmaterialet, hvordan idealer for daginstitutionen og daginstitutionsbarnet etableres, og det vises, hvordan økonomiske rationaler og befolkningspolitiske teknologier træder frem i materialet. I forlængelse af de analytiske fund i Del 3 vender jeg i afhandlingens Del 4 ved hjælp af blandt andre Michéle Lamont (Lamont & Molnár, 2002; Lamont, Pendergrass, & Pachucki, 2015) tilbage til det empiriske materiale for at analysere symbolske grænser for den danske nationalstat med fokus på, hvilke symbolske ressourcer, der gives betydning i måder at tænke på og tale om daginstitution. Det er således det samme empiriske materiale og den samme kodning af dette materiale, der ligger bag analyserne i Del 3 og Del 4, da de læsestrategier,

materialet er kodet med en tilpas bredde til at imødegå forskellige teoretiske og analytiske perspektiver. Afhandlingens Del 3 afrundes med en opsamling og en delkonklusion, mens Del 4 afrundes med en opsamling, der peger med de samlede konklusioner i afhandlingens Del 5. Projektets overordnede spørgsmål om daginstitutionens konstituering gennem velfærdsstatslige argumenter angående det lille barns fremtid søges således besvaret ved hjælp af to delanalyser, hvor Del 3 søger at fremanalysere idealer for daginstitutionen og daginstitutionsbarnet i perioden 1945-2015, mens symbolske grænser for nationalstaten undersøges og udfoldes i Del 4<sup>18</sup>. Opsamlingen og konklusionen i Del 5 kan på baggrund heraf besvare projektets overordnede forskningsspørgsmål.

---

<sup>18</sup> Se Bilag 7 for en oversigt over afhandlingens arbejdsspørgsmål.

## Del 2 – Teoretiske begreber; empiriske og analytiske greb

Afhandlingens anden del søger at beskrive arbejdet med forskningsprojektet. Hvordan er det funderet teoretisk? Hvilke empiriske, metodiske og analytiske valg er truffet forud for og under analysearbejdet? Hvordan er materialet indsamlet og kodet? Og slutteligt, hvordan er analyserne som konsekvens af disse valg formidlet i afhandlingens tredje og fjerde dele.

Inspireret af den foucaultske idé om kritik som metode (Foucault, 2007) og Maggie MacLures beskrivelser af teori som benspænd<sup>19</sup> (MacLure, 2003, 2010) indeholder afhandlingen ikke et egentligt handlingsanvisende metodeafsnit, men snarere en gennemgang af det stykke teoretisk informerede analysearbejde, der ligger til grund for udvælgelse, tilrettelæggelse, kodning og organisering af det empiriske materiale samt formidling af analyserne. Del 2 indledes derfor med en beskrivelse af forståelsen af kritik som metode og teori som benspænd. Afsnittet baserer sig på et foucaultsk kritikbegreb, som det er formidlet af såvel Michel Foucault selv som af flere af hans arvtagere. Dernæst præsenteres den måde, hvorpå der i afhandlingen arbejdes med forståelser af historie, krise, stat og samfund samt regering og regulering, inden den tidslige afgrænsning, indsamling, kodning og organisering af det empiriske materiale gennemgås. Teorien fungerer også i formidlingsformen som små, konkrete benspænd, hvor hvert begrebsafklarende afsnit indledes med et citat, der spænder ben for gængse forståelser af genstandsfeltet og således bidrager til at forstå det på en ny måde.

---

<sup>19</sup> Maggie MacLure bruger udtrykket "theory as offence". Offence kan oversættes til forbrydelse, lovovertrædelse, angreb, anstød, fornærmelse og meget andet. Jeg vælger i denne sammenhæng at oversætte "theory as offence" til "teori som benspænd" også med henvisning til Øland og Padovan-Özdemirs (2017) udtryk "teori som produktiv forstyrrelse".

## Kritik som metode

*"In a sense, I am a moralist, insofar as I believe that one of the tasks, one of the meanings of human existence – the source of human freedom – is never to accept anything as definitive, untouchable, obvious, or immobile." (Foucault, 1988b, s. 1).*

Arbejdet med kritik som metode er ifølge Michel Foucault baseret på afvisning, nysgerrighed og opfindsomhed: "I try to analyze a real situation in its various complexities, with the goal of allowing refusal, and curiosity, and innovation." (Foucault, 1988b, s. 13). Disse tre elementer går igen i både tilrettelæggelsen, udførelsen og formidlingen af nærværende afhandlingsanalyser, hvorved der oparbejdes en kritisk attitude overfor den altid allerede etablerede sandhed. En sådan kritisk attitude fører gennem nysgerrighed til en empirisk sensitivitet i analyserne. Der er således ikke tale om en afvisning af den eksisterende forskning og den i Del 1 etablerede kronologiske fortælling, men af de betydninger, de måtte have for analyserne i denne afhandling. Det vil sige, der er tale om en afvisning af den måde, hvorpå vi regeres af den allerede etablerede fortælling. Teori får dermed den funktion i afhandlingen at blokere for reproduktion af den åbenlyse for at tilvejebringe nye måder at tænke og gøre på, i dette tilfælde nye måder at tænke på, tale om og således praktisere daginstitution. Teorien anvendes altså ikke for at afsløre eller belyse en form for sand viden eller ægte fortælling om daginstitutionen, men for at åbne mulighed for at tænke anderledes og generere nye spørgsmål og nye forståelser (Ball, 2017; MacLure, 2003, 2010).

Når der igennem afhandlingen arbejdes med kritik som metode, trækker det tråde til en forståelse af pædagogik som en kritisk videnskab. Denne forståelse hentes tillige fra Michel Foucault, der under pseudonymet Maurice Florence udgav en beskrivelse af sit eget arbejde som "the critical history of thought" (Florence, 1988), hvorved han etablerede en forståelse af idéhistorie som en kritisk videnskab. Den kritiske tilgang, en sådan "curious activity of critique" (Foucault, 2007, s. 42), kommer i afhandlingens analyser som indledningsvist nævnt til udtryk gennem konkrete praktikker af afvisning, nysgerrighed og opfindsomhed: "(1) the refusal to accept as self-evident the things that are proposed to us; (2) the need to analyze and to know, since we can accomplish nothing without reflection and understanding – thus, the

principle of curiosity; and (3) the principle of innovation: to seek out in our reflection those things that have never been thought or imagined.”<sup>20</sup> (Foucault, 1988b, s. 1). Analysernes kritiske potentiale kommer gennem denne læsning af Foucault til at bestå i afvisning, ikke af det faktum, at vi som befolkning regeres, men en afvisning af den måde hvorpå vi regeres af de forståelser, der er blevet naturaliserede. Gennem en kritik af den fortælling, der har stabiliseret sig som den gældende, bliver det muligt at fremsætte nye forståelser af daginstitutionens rolle og funktion i samfundet og udfordre de etablerede videns- og sandhedsregimer, hvorved der åbnes mulighed for ”the art of not being governed quite so much” (Foucault, 2007, s. 45). En sådan analysestrategi er en ”udfordring af det, vi tager for givet, og åbner op for det, vi ikke lægger mærke til, som er skjult, glemt, overset i den pædagogiske praksis og i uddannelsesforskningen.” (Madsen, 2017, s. 53), og den postmoderne analysestrategi har således potentiale til at forstyrre forskningens blik på vaner og orden, fremmedgøre det kendte, ryste posen og stille nye spørgsmål (MacLure, 2006). Det er således ved at blotlægge det naturaliserede, at muligheder for afvisning, nysgerrighed og opfindsomhed opstår. Det vil sige, at når analyserne viser, hvordan daginstitutionen kan forstås anderledes, åbner de samtidig mulighed for, at daginstitutionen kunne være anderledes (Hammershøj, 2009).

I forlængelse af arbejdet med kritik som metode, ligger der bag afhandlingen en ambition om at åbne op for at kunne tænke anderledes om daginstitutionens velfærdsarbejde, og således ikke en ambition om at lave en magt-, kultur- eller diskursanalyse af daginstitutionen, om end analyserne løbende beskæftiger sig med både magt, kultur og diskurs.

For at konkretisere den kritiske analysepraksis, der er hentet fra Michel Foucaults genealogier, trækkes der desuden på Eviatar Zerubavels (2018) tanker om det markerede og det umarkerede. Det umarkerede er karakteriseret ved det kulturelt usynlige, det såkaldte taget-for-givne, der tillader visse ideer at dominere, hvorved de i en foucaultsk optik opnår status af regeringspraktik uden at det bemærkes: ”After all, as we are reminded by Friedrich Nietzsche, ”what we are used to is most difficult... to see” as an actual object of inquiry.”

---

<sup>20</sup> Som en følge heraf, bliver det mig som forsker, der afviser de eksisterende naturaliserede forståelser af daginstitutionen for at kunne være nysgerrig på alternative måder at skrive daginstitutionshistorie på og således åbne et rum for læserens opfindsomhed.

(Zerubavel, 2018, s. 8)<sup>21</sup>. Ikke desto mindre er det ifølge Zerubavel muligt at tale om "elefanten i rummet" ved, som det vil blive gjort i afhandlingens analyser, at trække på eksempler fra forskellige kontekster og se på, hvad der tages for givet og går på tværs som henholdsvis markeret og umarkeret (Zerubavel, 2006, 2018).

I afhandlingens Del 4 trækkes der desuden på forståelser af statens symbolske grænsearbejde hentet fra Michèle Lamont<sup>22</sup>, hvorved det gennem analytiske udpegninger af, hvad der formuleres som nødvendigt, meningsfuldt eller lignende for samfundet, bliver muligt at synliggøre, hvordan daginstitutionen bidrager til styringen af befolkningen som ressource gennem løbende formuleringer af, hvad der implicit og eksplicit betragtes som værdifuldt (Rosengaard & Øland, 2018). Begreberne fra Lamont trækkes således ind som supplerende, teoretiske bånd i Del 4 for i forlængelse af analyserne i Del 3 at kunne udfolde læsningerne af det symbolske. Disse løbende formuleringer af, hvad der kan betragtes som værdifuldt peger desuden på, hvordan daginstitutionen løbende begrundes og retfærdiggøres. På den måde er det hensigten med analyserne i denne afhandling at vise forståelser af daginstitutionen og dens funktioner i relation til etableringen af naturaliserede forståelser af eksempelvis barn, borger, samfund, nation og danskhed (Rosengaard, 2016), med andre ord, drejer det sig om at synliggøre det, der i dagligdagen er blevet usynligt: "Videnskaben er kritisk, ikke fordi den altid lige fra begyndelsen holder den faktiske elendighed op mod en utopi, men fordi den taler om det, der er, selvom ingen tror det." (Callewaert, 2012, s. 283). Kritik er altså i denne sammenhæng ikke et negativt ladet begreb om en "kritiserende praksis", men et produktivt arbejde med at afvise etablerede sandheder for at kunne tilvejebringe nye forståelser, tænke måder og spørgsmål hos såvel forskeren som læseren.

Ved gennem afvisning af de etablerede forståelser og nysgerrighed overfor det usagte at synliggøre, hvordan daginstitutionens arbejde er udtryk for regering og regulering, tjener analyserne til at synliggøre, hvordan vi som befolkning er blevet regeret og organiseret over tid: "I would therefore propose, as a very first definition of critique, this general characterization: the art of not being governed quite so much." (Foucault, 2007, s. 45).

---

<sup>21</sup> Denne "usynlighed" påpeges konkret i forhold til studier af nationalstaten af Michael Billig med ordene "Nationalism can be seen almost everywhere but 'here'." (Billig, 2009, s. 15).

<sup>22</sup> Uden i øvrigt at trække på Lamonts oprindelige bourdieuske ophav.



## Idealer, teknologier og rationaler

*"Elsewhere I have shown how this notion of government gives rise to an analytic of government which focuses on the rationalities and technologies of rule and the way a practice of government is invested with an ethos and seeks an end or goal, a telos." (Dean, 2007, s. 82)*

Afhandlingens analyser baserer sig på en opfattelse af stat som udtrykt ved regering og regulering: Analyserne fokuserer derfor på sproglige praktikker snarere end på lovgivning, på diskurser snarere end retorik samt på rationaler og teknologier snarere end strukturer (Ball, 2013; Dean, 2007). Magten opfattes således som relationel med et regulerende potentiale, der beskæftiger sig med artens levede liv og de indre trusler, dette udgør mod samfundet:

*"...governing societ[ies] ... concerns securing a particular form of life as something that is normal and, in doing so, deciding what is outside the limits to that life." (Dean, 2007, s. 15).*

Som en konsekvens af afhandlingens blik på daginstitutionen som udtryk for regeringspraktikker, kan de rationaler og teknologier, der sættes frem som en del af daginstitutionens pædagogiske arbejde med børn, betragtes som måder at bedrive stat på. I afhandlingens første analysedel spørges der til, hvordan idealer for daginstitutionen og daginstitutionsbarnet etableres. Idealer kan her ved hjælp af afhandlingens teoretiske optik komme til syne som rationaler, måder at tænke på, og teknologier, måder at intervenere på (Dean, 2007).

Eksemplarisk kan man tage det empiriske udsagn: "...en anden vigtig begrundelse for at lave en lov om læreplaner hænger sammen med den bølge af forskrækkelse, der gik gennem landet, da man fandt ud af, at danske børn ikke læser så tidligt som nogle af Europas øvrige børn." (258), hvor truslen om nationens uformåenhed i den internationale konkurrence imødegås med et ønske om øget læring i daginstitutioner. Rationalet synes således at være, at hvis danske pædagoger fokuserer mere på læring i daginstitutionen, lærer danske børn hurtigere at læse i skolen, og klarer sig som en konsekvens heraf bedre i fremtidens (forventede) internationale konkurrence. Teknologien hertil bliver en lov om læreplaner, der iværksættes i den allerede eksisterende pædagogiske praksis. Det er i udsagnet implicit og således ikke nødvendigt at markere, at vi som nation har et ønske om, at danske børn skal kunne læse (mindst) ligeså tidligt som Europas øvrige børn. Samtidig viser udsagnet, hvordan

daginstitutionsbørn gøres til såvel mål som middel for daginstitutionens nationalstatslige velfærdsarbejde angående sikringen af fremtidens samfund; på samme tid input i og output af det pædagogiske arbejde.

Når der i analyserne således søges efter teknologier og rationaler for at kunne beskrive idealer, knytter det an til de tidligere nævnte teoretiske beskrivelser af betydningen af det markerede for det umarkerede (Zerubavel, 2018) ved netop at blotlægge det ideelle. Det vi i hverdagen ikke behøver at markere.

## Teoretiske begreber og analytiske greb

*"What I am trying to do is to approach this this extremely important and tangled phenomenon in our society, the exercise of power, with the most reflective, and I would say prudent attitude."*

(Foucault, 1988b, s. 11)

Analyserne i afhandlingens Del 3 og Del 4 trækker på forskellige teoretiske perspektiver, som nævnt særligt fra Michel Foucault og hans arvtagere, men også fra blandt andre Norbert Elias. I kombination med Foucault er det i afhandlingens analyser ikke som kulturhistoriker, at Elias får betydning, men som en særlig forståelse af politik som civiliseret og civiliserende regeringsform i bred forstand: "There has been the emergence of a project for the reformation of character through the proper governance and cultivation of the individual." (Dean, 2007, s. 5). Det vil sige, at statens regering af befolkningen knytter sig til civilisering og kultivering af individet, og i en dansk kontekst foregår denne civilisering eksempelvis i nationalstatslige velfærdsinstitutioner som daginstitutionen: "Omfanget og udbredelsen af velfærdsinstitutioner [i Danmark og de øvrige skandinaviske samfund] udgør et særligt illustrativt eksempel på de civiliserende instanser, der, hvis man følger Elias, via mange menneskers handlinger over lang tid er blevet etableret og har ekspanderet og fortsat integrerer stadig flere sociale grupper i en omfattende homogeniserings- og standardiseringsbestræbelse." (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 61). Institutionaliserings af barndommen kan som en konsekvens af dette betragtes som en social karantæne, der er opstået som et resultat af det, Norbert Elias kalder "civilisationsprocessen" (Elias, 1994; Gulløv, 2009).

I de følgende afsnit introduceres til, hvordan Michel Foucaults og Norbert Elias' begrebsapparater anvendes i og får betydning for afhandlingens analyser. Begrebsafklaringen tager udover Foucault og Elias udgangspunkt i flere af deres danske og internationale fortolkere. Særligt er Stephen Ball, Kaspar Villadsen, Mitchell Dean, Nicholas Rose, Laura Gilliam og Eva Gulløv afgørende for, hvordan den teoretiske ramme for afhandlingens empiriske analyser er lagt til rette.

## Daginstitutionen som nationalstatslig velfærdsinstitution

*"Power is anything that tends to render immobile and untouchable those things that are offered to us as real, as true, as good. ... The good is defined by us, it is practiced, it is invented. And it is a collective work"* (Foucault, 1988b, s. 1, 1988b, s. 13)

Udviklingen på velfærdsområdet har medført, at uddannelsessystemet, og således daginstitutionerne, har gennemgået en såkaldt neo-liberalistisk kvalitetsrevolution, hvor værdi går forud for værdier (Ball, 2009). Samtidigt kan denne uddannelsesoprustning ses som en del af en kulturel krig mod det, der omtales som moralsk relativisme (Law, 2006). Det vil sige, at daginstitutionen ikke kan opfattes som kulturelt neutral, men snarere som en moralsk instans, der er formuleret som et nationalstatsligt værdifællesskab. Daginstitutionen er i denne forståelse et værktøj for statslig intervention ikke blot i forhold til, at de kommende borgere skal lære noget, mens de opholder sig i daginstitutionen, men også i forhold til, hvad de skal lære; hvad der er den rette kulturelle dannelse for fremtidens borgere. På den måde kan daginstitutionen betragtes som udtryk for regering og regulering af befolkningen gennem kollektive definitioner af "det gode".

I forlængelse af Del 1's kronologiske fortælling omtaler jeg igennem afhandlingen daginstitutionen (institutioner målrettet 0-6 årige børn indenfor det, der kaldes normalområdet), som en nationalstatslig velfærdsinstitution, idet jeg trækker på Vibe Larsens "antagelse om, at børnehaven [er] en statsinstitution i en nationalstat" (Larsen, 2010, s. 16) og Marta Padovan-Özdemirs begreb om Danmark som en "velfærdsnationalstat" (Padovan-Özdemir, 2016). Udtrykket "nationalstatslig velfærdsinstitution" betoner således, at staten både er et nationalkulturelt fællesskab og en regeringspraktik, mens daginstitutionen, når den betegnes som velfærdsinstitution, knyttes an til velfærds- og forebyggelsesarbejde og bliver et punkt for indgriben (Donzelot, 1997), der som institution er et afgrænset historisk fænomen. En sådan begrebsliggørelse er herved med til at tydeliggøre et fokus på daginstitutionen som borgerdannende eller civiliserende instans (Gilliam & Gulløv, 2012; Gulløv, 2009). Daginstitutionen betragtes som en følge heraf i nærværende forskningsprojekt som borgerdannende (og dermed politisk) institution: "Fællesskabet i institutionen [er] således

både en model af og en model for det større fællesskab i samfundet [...] hvor de konkrete pædagogiske mål i hverdagen på samme tid fungerer som idealer for det samfund, man ønsker at skabe" (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 270).

Daginstitutionens civiliserende funktioner kommer også til udtryk i dagtilbudslovens §1 stk. 3, hvor det fremhæves, at daginstitutionen skal "forebygge negativ social arv og eksklusion" samt §7 stk. 4: "bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund.". Barnet betragtes altså fra fødslen (på trods af eventuelt statsborgerskab) som ekskluderet fra det nationale fællesskab, og må derfor gennem sit ophold i pædagogiske institutioner integreres heri.

Når daginstitutionen betragtes som borgerdannende får den en række af funktioner, der knytter sig til andet og mere end børnepasning<sup>23</sup> og skoleforberedelse<sup>24</sup>. De funktioner, der bidrager til at gøre børn til borgere, er internationalt belyst af eksempelvis Katherine Throssell (2015), der med fokus på grundskole i Frankrig og England og med henvisning til Michael Billig (2009) beskriver, hvordan socialisering i professionel pædagogisk praksis er et forehavende, der har med banal nationalisme at gøre. Det er en væsentlig pointe, Throssell henter fra Billig, når hun pointerer, at det ikke er nationens fødsel eller opkomst, der er interessant i denne sammenhæng, men hvordan nationen opretholdes og vedligeholdes i opdragelses- og uddannelsesinstitutioner gennem eksplicit undervisning i stat og nationalitet, etnocentriske bias og nationale repræsentationer i undervisningsmateriale og gennem udøvelse af nationale praktikker i hverdagen, som også Vibe Larsen (2010) har vist det i en dansk daginstitutionskontekst. Det er den samme nationale opretholdelse og vedligeholdelse, Laura Gilliam og Eva Gulløv peger på, når de med henvisning til Norbert Elias skriver, at "civiliseringsbegrebet [retter] nemlig opmærksomheden mod såvel integrerende som disintegrerende processer og kan dermed belyse normer, værdier, vurdering og distinktioner" (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 17) i samfundet. På samme måde har andre skandinaviske forskere analyseret barnets institutionelle opkomst som objekt for statslig regering og regulering: "an object and subject of knowledge, practice and political intervention." (Hultqvist & Dahlberg, 2001, s. 2).

---

<sup>23</sup> hvad der ofte har været associeret med de danske, norske og tyske betegnelser "børnehave", "barnhage" og "kindergarten"

<sup>24</sup> som det ses af de svenske og engelsksprogede "förskola" og "preschool"

Daginstitutionen som nationalstatslig velfærdsinstitution kan i forlængelse af de her nævnte nationale og internationale forskere samt i forlængelse af den kronologiske fortælling i afhandlingens Del 1 betragtes som udtryk for regeringspraktikker, der med Benedict Andersons begreb om *forestillede fællesskaber* lægger et nationalt fællesskab til rette (Anderson, 2002), og daginstitutionens velfærdsarbejde må forstås som opdragelse af befolkningen i relation til forståelser af kultur, stat og samfund (Buus, 2009; Øland, 2009). Når daginstitutionen betragtes som udøvende et stykke nationalstatsligt velfærdsarbejde, der dækker andet og mere end børnepasning, knytter det sig til en forståelse af velfærdsstaten, der ikke kun sigter mod den enkelte borgers velfærd i nuet, men på samme tid mod befolkningens og samfundets velfærd i fremtiden. Daginstitutionens nationalstatslige velfærdsarbejde knyttes med Henriette Buus' ord an til staten gennem "indretning" og "efterretning", idet "imødegåelse af en befolknings krav om individuel velfærdsservice går hånd i hånd med en stadig mere intim og subtil overvågning af den enkelte" (Buus, 2009, s. 12). Med henvisning til Foucaults biopolitikbegreb, kan man således tale om, at det enkelte individ reguleres med henblik på regering af befolkningen (Foucault, 2003).

Det er i forlængelse af ovenstående ikke daginstitutionen som den praktiseres, men daginstitutionen forstået som sproglige praktikker eller med andre ord daginstitutionen, som den tænkes praktiseret, der er i fokus i nærværende afhandling. Det er de idealer, rationaler og teknologier, forstået som måder at tænke på og måder at intervenere på (Ball, 2013; Dean, 2007), der skaber rum og mulighed for, at daginstitutionen kan tage form af nationalstatslig velfærdsinstitution med et borgerdannende potentiale. På den måde er det ikke de enkelte institutioner, børn eller velfærdsarbejdere<sup>25</sup>, der er i fokus, det er daginstitutionens nationalstatslige velfærdsarbejde rettet mod borgerne og særligt mod barnet som fremtidig borger.

---

<sup>25</sup> Materialet dækker en bred gruppe af velfærdsarbejdere. Mens det er valgt udelukkende at interviewe pædagoger, dækker tidsskriftsmaterialet og lovteksterne bl.a. barneplejersker, børnehavelærere, læger, sundhedsplejersker, tandlæger, arkitekter, pædagoger og pædagogmedhjælpere, der alle i denne sammenhæng betragtes som udøvende et stykke nationalstatsligt velfærdsarbejde, mens også indlæg fra eksempelvis forældre og politikere er medtaget, i det omfang de i øvrigt lever op til udvælgelseskriterierne, der uddybes sidst i Del 2.

## Barndommen som kritisk tilstand

*"Barnet opfattes nemlig på én gang som beundringsværdigt naturligt og som et stykke natur, der skal tilpasses og kultiveres."* (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 14)

Konkret trækker afhandlingen i sin forståelse af daginstitutionspædagogik som noget, der har med krisehåndtering at gøre, på Jaques Donzelot, der har beskrevet socialt arbejde, der beskæftiger sig med barnet som på samme tid i fare og til fare<sup>26</sup>: "the pathology of children in its dual form: children in danger – those whose upbringing and education leaves something to be desired, and dangerous children, or delinquent minors." (Donzelot, 1997, s. 96). Det vil sige, at krisebegrebet her får udtryk gennem de trusler, der formuleres som på samme tid kommende fra og rettet mod barnet. Laura Gilliam og Eva Gulløv (2012) trækker på det samme dobbeltsidede barnesyn, når de beskriver barnet beundringsværdigt naturligt, men samtidig med behov for institutionel kultivering. Såvel Donzelot som Gilliam og Gulløv markerer på den måde en implicit modsætning mellem samfundet og barnet; det er altså enten barnet, der truer samfundet eller samfundet, der truer barnet, hvorfor barnet gennem passende regulering i nationalstatens velfærdsinstitutioner må kultiveres for hverken at være i fare eller til fare.

Det dobbelte syn på barnet som på samme tid i fare og til fare, på samme tid truet af og truende for samfundet, markerer samtidig barndommen som en kritisk tilstand. Barndommen betragtes gennem sin betydning for fremtidens samfund som et punkt for intervention, et potentiale, der kan og skal forløses i daginstitutionen.

Som de her nævnte og mange andre af de seneste årtiers forskningsprojekter om (daginstitutions-)pædagogik, baserer denne afhandling sig også på poststrukturelle og postmoderne analytiske tilgange. Der hvor denne afhandling skiller sig ud fra eksisterende forskningsprojekter om borgerdannende interventioner i pædagogisk praksis med børn er ved to afgørende analysemetodiske valg. For det første en historieforståelse, der ved hjælp af et fokus på teknologier og rationaler frem for på kronologisk tid, søger at beskrive

---

<sup>26</sup> Se fx også Kristensen & Bayer (2015b, s. 83) samt den kronologiske fortælling i afhandlingens Del 1.

daginstitutionen som en konversationel realitet. Og for det andet ved at anvende et krisebegreb som en vej ind i materialet. Begge disse valg vil blive uddybet i forlængelse af følgende afklaring af projektets forståelser af stat og samfund.

## Forståelser af stat og samfund som regering og regulering

*"The political rationalities that have played so great a part in our own century – socialism, social democracy, social liberalism – may have differed on many things, but on this they agreed – the nation must be governed, but one must pose the question of how to govern from 'the social point of view'." (Rose, 1996, s. 329)*

Når daginstitutionen omtales som et værktøj for statslig intervention, er der ikke nødvendigvis tale om en top down-logik, hvor staten som et ondt apparat undertrykker sine (fremtidige) borgere ved at blande sig i deres hverdagsliv. I nærværende forskningsprojekt og afhandling forstås staten som multifacetterede regeringspraktikker, der foregår mange forskellige steder, på mange forskellige måder og på mange forskellige niveauer. Det er altså ikke staten i sig selv, der er interessant, men de sproglige praktikker "der konstruerer forskellige forestillinger om staten og dens legitime interventionsområder" (Dean & Villadsen, 2012, s. 30). Såvel samfundet som daginstitutionen kan således analyseres som et fladt netværk af udsagn (Villadsen, 2006). Man kan sige, at "[s]tatens involvering i små børn og småbørnspasning imidlertid også [er] en del af historien om statens måder at være stat på. [...] 'Staten' er f.eks. både det, som sker i lovgivningen og ministerierne på Christiansborg, det, der sker ude i kommunerne, og det, der sker i institutionerne." (Kristensen & Bayer, 2015a, s. 180–181).

Samfundet betegner indenfor denne terminologi det, der i ovenstående citat fra Nicholas Rose kaldes "the social point of view". Regering og regulering af befolkningen finder således sted via det velfærdsarbejde, der udøves i samfundets institutioner og således også i daginstitutionen.

De velfærdsstatslige regeringspraktikker, der finder sted i samfundets institutioner kan med i denne teoretiske optik belyse, hvordan individer bliver til borgere og grupper af individer



bliver til befolkninger. Igen skal dette ikke forstås som et magtovergreb fra et ondt statsapparat, men som måder, hvorpå samfund fungerer gennem moralske klassifikationer af sine borgere: "Such an analysis does not tell us that such-and-such abuse of power has produced lunatics, criminals, or sick people where there were none, but that the various and particular forms of "government" of individuals have played a determining role in the different modes of objectification of the subject." (Florence, 1988)<sup>27</sup>. Det vil sige, at man med Foucaults terminologi gennem studier af, hvad der kan tænkes, siges og skrives om daginstitution og daginstitutionsbørn kan få blik for, hvad der betragtes som værdifuldt for staten, samfundet og befolkningen (i fremtiden).

## Historieforståelse

*"... this deliberate, difficult attitude consists in recapturing something eternal that is not beyond the present instant, nor behind it, but within it." (Foucault, 2007, s. 106)*

For at åbne op for en kritisk analyse af daginstitutionen som nationalstatslig velfærdsinstitution og af daginstitutionsbarnet som styringsobjekt i perioden 1945-2015, arbejdes der i analyserne ikke med en lineær, progressiv, kronologisk historieforståelse. Det søges at etablere en rationalitetshistorie<sup>28</sup> (Villadsen, 2006), hvorved kronologisk tid ikke i første omgang tillægges en betydning i analyserne: "Den genealogiske analyse tager sit udgangspunkt i nutidens – eller, måske mere rigtigt, i det moderne samfunds – vidensformer og institutioner og søger ved hjælp af historien at sætte spørgsmålstejn ved deres umiddelbare selvfølgelighed." (Villadsen, 2006, s. 88)<sup>29</sup>. Det er ambitionen med denne særlige

---

<sup>27</sup> Michel Foucault skrev som indledningsvis nævnt kort før sin død i 1984 på opfordring af redaktør Denis Huisman en kort biografi om sit eget værk til Dictionaire des philosophes under pseudonymet Maurice Florence, hvor han betegner sit primære forehavende som "the critical history of thought".

<sup>28</sup> Som nævnt tidligere sker dette med fokus på at skabe mening i frem for at fortælle sandheder om og udfra historien (Dahlberg, 1999).

<sup>29</sup> I arbejdet med projektet bag nærværende afhandling har jeg hentet inspiration fra genealogien hos blandt andre Kaspar Villadsen, men analysemetodisk lægger jeg genealogiens kronologiske forståelser fra mig for at arbejde på tværs af tid frem for på langs af tid.

historieforståelse at få blik for, hvordan forskellige opfattelser af stat, samfund, pædagogik og nation har formet sig i daginstitutionspædagogik på tværs af tid frem for på langs med tid. En sådan ophævelse af tidslig kontekst kan siges at fragmentere materialet til ukendelighed, men formålet er at sætte udsagnet i sig selv i centrum, for at kunne kategorisere og omgruppere de enkelte udsagn til kollager, der siger noget om, hvordan daginstitutionen i perioden gives betydning gennem sine nationalstatslige funktioner, hvorved der etableres en tematisk frem for en kronologisk kontekst for udsagnene.

Særligt i tidsskrifts- og interviewmaterialet findes der et dilemma i beskrivelsen af tid, der er illustrativt for den måde, der i afhandlingen arbejdes med tid og historie på. Samfundet er løbende gennem materialet beskrevet som værende på en slags højdepunkt med formuleringer som "i et højteknologisk samfund som vores"<sup>30</sup>, samtidig med at fortiden romantiseres med en fælles forståelse af, at vi "har skabt noget ganske særligt i Danmark"<sup>31</sup> og fremtiden idealiseres med fremskrivninger af nutidig succes som "den danske nichestrategi"<sup>32</sup>, der kommer til at kræve nogle konkrete, særlige egenskaber af fremtidens voksne borgere. Igennem disse beskrivelser af fortid, nutid og fremtid fornemmer man, at samfundet på ethvert givent tidspunkt på samme tid er på et højdepunkt og et lavpunkt. Tegningen nedenfor viser, hvordan fortid og fremtid karakteriserer enhver given nutid gennem formuleringer af kriser og trusler i materialet.

---

<sup>30</sup> Se fx Kollage 6

<sup>31</sup> Se fx Kollage 11

<sup>32</sup> Se fx Kollage 6



Ved at spænde nutiden ud på denne måde kommer fremtiden til at fremstå som på samme tid utopisk og dystopisk – som et mulighedshav og en potentiel trussel. Derigennem får fremtiden karakter af styringsteknologi og bliver afgørende for, hvordan vi bør handle i enhver given nutid. Når fremtiden fungerer som styringsteknologi, bliver nutiden et kritisk punkt for intervention, ”der gør det muligt at konstruere praksisser og mennesker på måder, som implicerer den logik og de forestillinger, der rummes i aktuelle visioner om fremtiden.” (Hultqvist, 2004, s. 165). På samme tid, som fremtiden fungerer som styringsteknologi i nutiden, findes der hos Foucault en forståelse af, at fremtiden produceres i nutiden: ”Fremtiden er måden hvorpå vi reagerer på det som hænder.” (Foucault, 1994, citeret fra Raffnsøe, Thaning, & Gudmand-Høyer, 2008, s. 321). I forlængelse af dette baserer afhandlingens analyser sig på en forståelse af fortid, nutid og fremtid som indbyrdes konstituerende. Hverken fortiden eller fremtiden er således i denne forståelse (udelukkede) tidlige koncepter, det er ikke (blot) den tid, der ligger bagved eller foran os, men fungerer som teknologier, der gennem tolkninger af nutiden organiserer og skaber subjekter med henblik på at organisere og skabe befolkninger (Hultqvist, 2004, 2006; Olsson m.fl., 2006): ”The future [...] is not a temporal concept, but rather a set of subject-constituting discourses and techniques that fabricate subjects with certain dispositions.” (Hultqvist, 2006, s. 21), og historien er på den måde (som Michel Foucault formulerer det i afsnittets indledende benspænd) altid tilstede ”within the present instant”.

Forståelsen af enhver given nutid som et kritisk punkt sammenholdt med den tidligere fremhævede måde at betragte barndom som en kritisk tilstand er udgangspunktet for dette projekts forståelse af daginstitutionen som en nationalstatslig velfærdsinstitution, et punkt for intervention. Daginstitutionen arbejder i denne forståelse i et spænd mellem fortællinger om fortid og forventninger til fremtid<sup>33</sup>, der til enhver tid er udtryk for regeringspraktikker, der karakteriserer et samfund som netop vores. En lignende beskrivelse af nutiden som *moderne* kan findes hos Ulf Brinkkjær m.fl., der med uddrag fra det, der kaldes "den pædagogiske offentlighed", påpeger, at "vi [er] de første, der har fået den opgave at opdrage børn på en måde, som vi ikke selv er blevet" i en "hurtigere løbende samfundsudvikling" præget af "stadige forandringer" (Brinkkjær m.fl., 1998, s. 30). Brinkkjær m.fl. peger på, et behov for at nuancere disse beskrivelser for dermed at problematisere måder hvorpå naturalisering af fortællinger om fortid kommer til at præge nutiden gennem "fremtidsangst" (Brinkkjær m.fl., 1998, s. 31).

Denne særlige historieforståelse hjælper til på en ny måde at vise, at når man i 1945 siger, at "vort Maal vel trods alt er at opdrage frie, selvstændigt tænkende Mennesker til et demokratisk Samfund" (2), i 1983 skriver, at "den hverdag børn oplever i dag er præget af vold, fjendebilleder og håbløshed overfor fremtiden" (163) og i 2015 siger "ja, det er mange penge for velfærdssamfundet, men det er godt givet ud, fordi at det på et senere tidspunkt, hvis man kan nå at tage nogle ting i opløbet, jamen så er det forebyggende økonomisk også" (344), så er det tre forskellige udsagn, der på trods af deres kronologiske afstand kan betragtes som udtryk for samme rationale; nemlig, at det er et vilkår for pædagogisk arbejde i enhver given nutid, at det foregår i et spænd mellem fortid og fremtid.

De enkelte empiriske udsagns årstal betragtes som en konsekvens af denne historieforståelse i de empiriske kollager ikke som relevante, idet alle udsagn er formuleret i "nutiden", som den spændes ud mellem fortid og fremtid. Historien får herigennem betydning ikke blot som historisk viden, men som nutidshistorie – "a historical ontology of ourselves" (Foucault, 2007,

---

<sup>33</sup> Se i øvrigt Anette Warrings kapitel "Erindringsfællesskab og erindringspolitik som magtvilkår og magtmiddel" i Magtudredningen (Warring, 2003)

s. 113) – og det har på den måde været formålet med afhandlingen og med det forskningsprojekt, der ligger bag den, at producere kritiske historier for at kunne diskutere en generel undring over samtiden og dermed åbne mulighed for at kunne generere nye spørgsmål og tænke anderledes om daginstitutionen.

Historieforståelsen i afhandlingen gør det således muligt at fremkomme med alternative fortællinger om daginstitutionen og herigennem at tilbyde et mere nuanceret blik på barnet som investeringsobjekt.

## Krise – om hvordan nutiden koloniseres af fremtidens risici

*"...risk thinking brought the future into the present... risk, responsibility and thrift became vectors of social government." (Rose, 1996, s. 341)*

Når der i afhandlingen tales om kriser, henvises der ikke nødvendigvis til konkrete økonomiske eller finansielle kriser, men i lige så høj grad til tilstedeværelsen af en kriseretorik eller en krisementaltet i samfundet, hvorved Danmark som (fremtidigt) nationalt fællesskab betragtes som truet<sup>34</sup>. Det vil sige, at der henvises til situationer, hvor daginstitutionen gøres til svar på problematikker, der i hverdagen opfattes som liggende udenfor daginstitutionens regi. Det er med andre ord oplevelsen af en krisetilstand, snarere end indholdet i de konkrete kriser, der er i fokus (Geyer, 2015; Höem, 2017). Kombinationen af afhandlingens historieforståelse og anvendelsen af et krisebegreb gør, at der tales op imod en forståelse af daginstitutionshistorien som en lineær fortælling om velfærdsstatens guldalder, med epokale kriser, skel og begivenheder (Wincott, 2013)<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Jeg bruger løbende begreberne "krise" og "trussel" mere eller mindre synonymt, dog med den forskel, at "krise" er den problematiseringsstrategi, der var valgt forud for analysearbejdet, mens "trussel" er en empirisk og analytisk forekomst af "krise". Der findes desuden et spænd imellem de to begreber, der knytter sig til afhandlingens historieforståelse, hvor en fortidig krise kan siges at indvarsle en fremtidig trussel, hvorved de to begreber tilsammen definerer enhver given nutid.

<sup>35</sup> Dog valgte jeg alligevel som en praktisk løsning at lade empiriindsamlingen afgrænses af en såkaldt "epokal krise", nemlig Anden Verdenskrig, som i såvel den eksisterende forskning, som beskrevet i Del 1, og i det empiriske materiale betragtes som afgørende for daginstitutionens rolle og opgaver i samfundet. Inden for den 70 år lange periode arbejdes

Daginstitutionen tager derimod form af nationalstatsligt velfærdsarbejde, der løbende begrundes i fortællinger om fortidige kriser, samt af formuleringer af fremtidige trusler, hvorved nutiden koloniseres af forståelser af fremtidens risici (Geyer, 2015). En krise er således ikke identificeret som en konkret forekommende historisk begivenhed, men som en sproglig konstruktion, der både kan tage form af markeringer af ønsker og løfter om fremtidig sikkerhed, og af beskrivelser af oplevede trusler: "...promises of security imply ever new forms of insecurities and risks: it is, if not a "social fiction", then a "construct". (Geyer, 2015, s. 95).

Krisebegrebet udgør afhandlingens problematiseringsstrategi og grundlag for udvælgelsen af, samt vejen ind i materialet, idet det tjener det formål at belyse, hvordan nogle ting (fx opførsler, fænomener og processer) er blevet til problemer (Foucault, 1988a). Hensigten med at gå til daginstitutionsområdet med et kriseperspektiv frem for et lineært, kronologisk historieperspektiv, er således at kunne spore daginstitutionens symbolske grænsedragninger gennem markeringer af det ønskede ved hjælp af det frygtede.

Krisebegrebet har således fungeret som indledende motivation og en vej ind i det empiriske materiale, men tager i analyserne i højere grad form af en teoretisk problematiseringsstrategi. Pointen med at trække på et krisebegreb bliver således ikke at identificere enkeltstående kriser og krisetider, men snarere at undersøge hele den analyserede periode som indspundet i en art kriseretorik, hvor der anes en vis konstans i typen af argumentation, mens det søges fremanalyseret, hvordan indholdet i argumentationen varierer.

Ved at arbejde med en forståelse af historien som altid tilstede "[within] the present instant" (Foucault, 2007, s. 106) og krise som udtryk for en art social regulering, der bringer "the future into the present" (Rose, 1996, s. 341), bliver tid og særligt fremtid synlig som styringsteknologi.

---

der til gengæld ikke med epokale kriser, skel og begivenheder, men med en forståelse af løbende argumenter for og begrundelser af daginstitutionens civiliserende arbejde på tværs af tid frem for på langs med tid.

## Empiriske markeringer af kriser og trusler

Anvendelsen af krisebegrebet som analytisk problematiseringsstrategi er valgt forud for indsamlingen af det empiriske materiale og teoretisk begrundet ovenfor. I Kollage 2 er vist eksemplariske og illustrative udsagn, der markerer eksempler på hvordan, der kan siges at være en kriseretorik til stede i materialet<sup>36</sup>:

### Kollage 2: Empiriske markeringer af kriser og trusler

Danmark er i en økonomisk krisesituation – siges det. Men vi må på det kraftigste protestere imod, at folketing og borgerrepræsentation anvender vore børn som gidsler. (142)

...en anden vigtig begrundelse for at lave en lov om læreplaner hænger sammen med den bølge af forskrækkelse, der gik gennem landet, da man fandt ud af, at danske børn ikke læser så tidligt som nogle af Europas øvrige børn. (258) Mens vi herhjemme bruger vores krudt på at diskutere, om det er efterlønnens afskaffelse eller 12 minutters ekstra arbejde, der skal redde Danmarks økonomi, buldrer Kina og Indien af sted. De venter ikke på de langmodige, og ser sig ikke tilbage. (292)

Det er en kulturkrise, vi lever i. (65) Også i Europa er vor kultur ved at gå i opløsning i alt det nye, der styrter ind over os; især har den tekniske udvikling i de sidste 50 år løbet os over ende. (94) Afbrændinger af flag og mordtrusler er noget af det, som sætter vores demokrati på prøve. Derfor er det vigtigt, at gøre vores børn opmærksomme på vores demokratiske værdier i samfundet. (279)

Det ses af ovenstående udsagnskollage, at der i materialet findes flere forskellige typer af kriser, og at deres ophav kan være såvel indenfor som udenfor nationalstaten. Mens kriseindholdet ikke beskrives tydeligt i det øverste udsagn bortset fra, at det har med økonomi at gøre, handler den midterste klump af udsagn om international konkurrence og vidensoprustning, om hvordan danske daginstitutionsbørns præstationsniveau kan betragtes

---

<sup>36</sup> Der henvises ved hvert citat til dets empiriske ophav med et tal, der hverken indikerer materialetype, årstal eller forfatter for at fastholde intentionen om et fladt netværk af udsagn, der fremstiller daginstitutionen forstået som sproglige praktikker. De konkrete artikler, lovtekster og interviews kan findes under listen over empirisk materiale på Bilag 1.

om markør for fremtidens Danmarks internationale konkurrenceevne, og den nederste klump af udsagn handler om kultur. "Kultur" forstås her som noget særligt dansk, noget særligt bevaringsværdigt, knyttet til blandt andet en særligt dansk forståelse af demokratisk praksis.<sup>37</sup> Forståelser af kriser i materialet kan således knyttes til Danmarks muligheder for succes i internationale konkurrencesammenhænge omhandlende uddannelse og økonomisk formåen via opkvalificering af fremtidens borgere såvel som frigørelse af nutidens (forældres) arbejdskraft, men kan også handle om pres mod eller angreb på det, der opfattes som særligt dansk, og som således betragtes som værdifuldt og bevaringsværdigt. Dog har alle tre klumper af udsagn i kollagen det til fælles, at de beskriver nutidens daginstitutionsbørn som en mulig løsning på fremtidens problemer, med andre ord som en mulighed for at reagere på oplevede trusler fra fremtiden. Såvel daginstitutionen og det pædagogiske arbejde som barnet bliver således sat frem som middel til at imødegå kriser og trusler mod Danmark og det, der opleves som særligt dansk. På den måde er samfundet løbende igennem den analyserede periode sat frem som værende i en eller anden form for krise. Man kan sige, at krisetilstanden er permanent, mens kriseindholdet eller -udtrykket ændrer sig.

I ovenstående kollage drejer det sig især om økonomi og international konkurrence og om national kultur og demokrati, men der findes i materialet og i de kommende analyser i afhandlingens Del 3 og Del 4 mange andre typer af eksempler på kriser og trusler. Fælles for dem er dog, at daginstitutionen i kraft af sit potentiale til statslig intervention i barndommen formuleres som (en del af) løsningen eller svaret på disse samfundsmæssigt identificerede kriser. Kollagens udsagn er bredt fordelt over den analyserede periode, og udsagnene fra Kollage 1, der indleder afhandlingen, og Kollage 3, der kan læses som markeringer af Anden Verdenskrig som krise og manglende demokratisk og humanistisk dannelse som fremtidig trussel, kunne også have været medtaget her.

---

<sup>37</sup> Disse forståelser af daginstitutionens formål og det deraf følgende børnesyn analyseres yderligere i Del 3, og fremhæves her blot som eksempler på samfundsmæssige kriser i det empiriske materiale.



## Indkredsning af perioden 1945-2015

Det er på baggrund af læsning af den allerede etablerede daginstitutionshistorie, som den er udfoldet i afhandlingens Del 1, valgt at analysere daginstitutionen i perioden efter 2.

Verdenskrig, hvor etableringen og udbygningen af velfærdsstaten medførte en reformulering af formålet med pasning af førskolebarnet i offentlige institutioner. Dette er gjort for at kunne undersøge daginstitutionen som en nationalstatslig velfærdsinstitution og som en del af et nationalstatsligt kriseberedskab.

Fra anden verdenskrigs afslutning i 1945 bliver daginstitutionen som beskrevet i Del 1's kronologiske fortælling i stigende grad nødvendiggjort af behovet for, at danske husmødre kommer på arbejdsmarkedet, samtidig med at daginstitutionen for første gang i lovgivningen italesættes ikke blot som en social nødvendighed for dårligt stillede familier eller som et pædagogisk supplement i form af deltidsbørnehaver for velstillede børn, men også som første skridt på barnets vej ind i uddannelsessystemet, og der indføres for første gang personalenormeringer og regler om fripladser (Kristensen & Bayer, 2015a, s. 210).

Udbygningen af daginstitutionen begrundes i perioden op til 1945 blandt andre af lærer<sup>38</sup> Inger Merete Nordentoft således både med en mangel på demokratisk dannelse i befolkningen og med mange bybørns dårlige livsvilkår: "Tanken om, at Opdragelse til Demokrati først skal begynde i Ungdomsskolen, hviler paa et forkert Grundlag. Man har troet, at man kunde lade Personligheden sove, til de unge blev atten Aar, og så pludseligt skabe den. [...] En fortvivlende stor Procent af Børn i Førskolealderen lever under ganske uforsvarlige Forhold i en lille overbefolket Lejlighed, hvor de hverken har Plads til at lege eller Legetøj, der kan fremme deres Udvikling." (Nordentoft, 1944, s. 4). Barnet markeres i et citat som dette som en person, der skal skabes som samfundsmedlem gennem institutionel opdragelse. Sker denne opdragelse ikke, eller sker den ikke på en tilfredsstillende måde i et tilfredsstillende omfang, opfattes barnet både som truet af og som truende for staten og samfundet. Året 1945 er således valgt som den analyserede periodens startpunkt, da begrundelser for daginstitutionens virke, der ligner Inger Merete Nordentofts med forskellige betoning af samfundsmæssigt identificerede trusler og kriser, herfra intensiveres, udbygges, gentages og omformes.

---

<sup>38</sup> Senere viceskoleinspektør og folketingsmedlem for DKP (Hilden, 2003)

## Empiriske markeringer af 1945 som betydningsfuldt skel i forståelsen af daginstitutionen

Det indledende valg af 1945 som afgørende skæringspunkt for analysen er, funderet på en forudgående læsning af forskning i daginstitutionens historie. Dog viser der sig også i det empiriske materiale væsentlige begrundelser for valget af netop dette skæringspunkt. Disse er vist gennem eksempler i udsagnskollagen her:

### Kollage 3: Empiriske markeringer af 1945 som betydningsfuldt skel

Naar verden nu skal til at begynde forfra, maa opdragelsesproblemerne derfor komme til at staa i første række. (9)  
Ja, een stor positiv Ting har disse Aar da lært os: at *al autoritær opdragelse maa banlyses*. Dén er det, der faar Mennesker til at lade sig lede som en Flok Faar, som Hitlerjugend. (4) Ogsaa Hitler vidste, hvor virkningsfuldt et bestemt opdragelsessystem kan være [...] Børn, der under normale forhold vilde være blevet spurvognskonduktører og urtekræmmere af vanligt tilsnit, blev til Gestapo og SS. (9)

Stort set har diskussion stået på siden 2. verdenskrig, hvor chokket over, at en kultiveret nation, som den tyske havde kunnet skeje så barbarisk ud, fik pædagoger og andre til at spørge: Hvad kan vi egentlig gøre for at befæste demokratiske og humanistiske idealer i den opvoksende generation? (135) Først i 1945 kan man sige, at det offentlige til fulde erkendte at børnehavernes eksistens og kvalitet bliver det offentliges sag. (35)

Markeringen af 1945 som et betydningsfuldt skel i daginstitutionens historie er tydeligst i materialet i årene lige efter Anden Verdenskrig, men forekommer som løbende reference gennem hele perioden. Det er signifikant for disse markeringer, at Anden Verdenskrig betragtes som udslag af nogle problemer, der kunne have været, eller i hvert fald i fremtiden kan, forebygges gennem pædagogisk arbejde i daginstitutioner; at "en kultiveret nation, som den tyske havde kunnet skeje så barbarisk ud" på grund af en autoritetstro befolkning, der var et resultat af en autoritær opdragelse. Det formuleres derfor som et mål for daginstitutionen "at befæste demokratiske og humanistiske idealer i den opvoksende generation". Med denne beskrivelse af daginstitutionen som afgørende for den opvoksende generation, etableres en forståelse af barnet som fremtidig borger, og således som værende et middel til opnåelse af bestemte mål for fremtidens samfund.

Kollagen viser, hvordan Anden Verdenskrigs afslutning markerer et historisk brud for det, der dengang kaldtes "Børnehavesagen", ikke kun i forhold til den kvantitative udbygning, der fulgte behovet for begge forældres arbejde udenfor hjemmet og en stigende urbanisering, men også i forhold til daginstitutionens kvalitative opgave i forbindelse med etableringen og reetableringen af ideen om Danmark som en nation med nogle markante, kendetegnende kulturelle og moralske idealer udtrykt ved demokrati og humanisme, der i særlig grad stod i modsætning til totalitære ideologier. I den nederste klump af udsagn markeres det, at ansvaret for en sådan nationalkulturel (re-)etablering påhviler professionelle pædagoger og er "det offentliges sag". Det er en opgave, der er for vigtig til at blive overladt til familierne.

Det er således praktiske og ikke principielle hensyn, der ligger bag beslutningen om at afgrænse indsamlingen af det empiriske materiale til årene 1945-2015, og det er derfor indenfor denne periode, at de teoretiske benspænd og analytiske idéer om tematiske historieskrivning og daginstitutionen som et fladt netværk af udsagn får virkning.

## Indkredsning og indsamling af materiale

For at tilvejebringe stof for analyser af daginstitutionen som nationalstatslig velfærdsinstitution er det valgt at indsamle et stort og varieret materiale<sup>39</sup> bestående af lovgivning om dagtilbud og pædagoguddannelse samt tidsskriftsartikler fra det pædagogiske fagforeningstidsskrift i perioden 1945-2015, desuden er foretaget en række interviews med pædagoger i forsommeren 2015<sup>40</sup>.

Når det er valgt at kombinere forskellige empiriske materialer, er det begrundet i en formodning om, at idealer for og ideer om daginstitutionsarbejde ikke kan opfattes som et spejl af den politiske regulering. Det er således ikke hensigten at undersøge en eventuel "nedsivning" af logikker fra et policyniveau til den daginstitutionelle hverdagspraksis, men at undersøge daginstitutionen som et fladt netværk af udsagn (Villadsen, 2006). Det vil sige, at daginstitutionen med et udtryk hentet fra interviewmetode løbende produceres som en konversationel realitet (Tanggaard & Brinkmann, 2010), som sproglige praktikker på tværs af tid og empiriske niveauer. Med Stephen Balls ord er det således ikke nok at undersøge, hvorledes policy implementeres. Det er desuden nødvendigt at forholde sig til, hvordan policy iværksættes for at åbne for en diskussion af, hvordan statslige initiativer omsættes i institutionelle initiativer gennem både praktiske og performative reaktioner: "Yet, recognising that policy enactments are multi-layered and messy may help in understanding the complicated relationship between making policy and practising policy in complex situated contexts" (Ball, Braun, & Maguire, 2015, s. 486). Iværksættelse af policy betragtes således i denne sammenhæng som en af de måder hvorpå daginstitutionen bliver til som sproglige praktikker i en konversation over 70 år.

De forskellige materialetyper tjener i postmoderne analyser som de følgende ikke et komparativt formål. Hensigten er dermed ikke at analysere forskelle og ligheder mellem udsagn i tidsskriftsartikel-, lov- og interviewmaterialet, men i stedet at sikre en bred repræsentation af udsagn, der i perioden 1945-2015 har bidraget til konstitueringen af daginstitutionen som en nationalstatslig velfærdsinstitution. På samme måde er det ikke i

---

<sup>39</sup> En komplet liste over det empiriske materiale er vedlagt som Bilag 1.

<sup>40</sup> Dataindsamlingen er (af flere omgange) anmeldt til og godkendt af Datatilsynet via Københavns Universitets Afdeling for Strategi og Forskningsstøtte. Senest 28/10-2015 med journalnummer: 504-0001/15-4570.

første omgang hensigten at lave sammenligninger over tid, eller at etablere en tidslinje over begivenheder, der har defineret daginstitutionen på forskellige tidspunkter, men at etablere en analyse af, hvordan der er blevet tænkt og talt om daginstitutionen i en periode på 70 år, og hvordan denne løbende samtale har formet og omformet daginstitutionen: "Fokus er således ikke, hvordan *børn* erfarer og oplever verden, men hvordan *barndom* skabes, konstrueres, vedligeholdes, forhandles, ændres og begribes." (Højlund, 2009, s. 9). I denne afhandlings forståelse af barndom som en kritisk tilstand og nutid som et kritisk punkt for intervention, hvor daginstitutionspraksis på samme tid udgør en model for og en model af samfundet (Gilliam & Gulløv, 2012), betyder dette, at når barndom skabes, konstrueres, vedligeholdes, forhandles, ændres og begribes, sker der samtidig en skabelse, konstruktion, vedligeholdelse, forhandling, ændring og begribelse af (idealer for) samfundet. Det vil sige, at sproget løbende producerer og konstruerer praksis, og at udsagn således kan betragtes som handling (Dean & Villadsen, 2012).

I arbejdet med indsamling, organisering og kodning af det empiriske materiale, er der i forlængelse af disse teoretisk funderede, empiriske valg spurgt til, hvad (formålet med) daginstitution er, samt hvad en pædagog og et barn er i materialet. Daginstitutionen kan således ved hjælp af udsagn i det empiriske materiale betragtes som udtryk for regeringspraktikker, hvorved forskydninger i tale og debat om daginstitutionsområdet og dets roller og opgaver kan udlæses som ændringer i den del af velfærdsarbejdet, der drejer sig om at værne om nationalstaten gennem produktion af børn som borgere.

For at indfange et bredt udvalg af udsagn angående daginstitutionspraksis, er der indsamlet tre materialetyper, med udgangspunkt i en forståelse af daginstitution som udtryk for regering, der findes og foregår på tværs af forskellige empiriske niveauer:



Som modellen viser, er materialet indsamlet i tre niveauer, der herefter ophæves analytisk for at kunne analysere materialet som et fladt netværk af udsagn, hvor ingen materialetyper har

stærkere udsagnskraft eller højere sandhedsværdi end andre. Spredningen over tid, materialetype, geografi mv. indebærer således som nævnt ikke en komparationsambition eller et ønske om at bruge visse materialetyper til at kvalificere eller verificere andre materialetyper med, men blot et ønske om at opnå et bredt funderet materiale. På den måde ophæves skellene mellem de tre forskellige materialetyper, idet såvel politik som profession og hverdagspraksis i forlængelse af afhandlingens teoretiske perspektiv kan betragtes som udtryk for regeringspraktikker. Ved gennem de tre materialetyper at betragte daginstitutionen som noget, der bliver til og foregår på tværs af politik, profession og hverdagspraksis bliver de sproglige praktikker, der udgør daginstitutionen, forstået som regeringspraktikker, og daginstitutionen bliver således udtryk for en særlig måde at gøre stat på, en særlig måde at regere på. På samme måde bliver det muligt at analysere barnet som (fremtidig) borger, ved at se på, hvordan det gennem daginstitutionen gøres til objekt for statslig styring.

## Interviews – institutioner og personer

Der er interviewet 7 pædagoger om deres hverdagspraksis og tanker om egen profession i fire forskellige kommuner. Kommunerne er udvalgt for at få en bred geografisk repræsentation, men også for at opnå materiale fra kommuner med forskelligt politisk styre og områder med forskellig socioøkonomisk beboersammensætning<sup>41</sup>. Af hensyn til anonymiseringen af interviewpersonerne nævnes kommunerne ikke her. De fire kommuners borgmestre repræsenterer fire forskellige partier, der igen af hensyn til anonymiseringen, ikke nævnes her. Når forskellige geografiske lokaliteter, forskellige børne-, forældre- og pædagoggrupper samt forskelligt kommunalpolitisk styre på denne måde analyseres under ét, åbnes der mulighed for at analysere tendenser på tværs af et varieret materiale præget af såvel høj som lav velstand og såvel høj som lav urbanitet (Harritz, 2014).

---

<sup>41</sup> Jeg er opmærksom på, at denne udvælgelse af interviewpersoner ikke er nødvendig for et teoretisk blik på stat som regeringspraktikker. Dette skyldes, at empiriindsamling foregik, inden den analytiske ramme var fuldt udfoldet. De empiriske valg og de analytiske valg er således uens, om end jeg vurderer, at de ikke af den grund er modstridende.

De enkelte pædagoger er indkredset ved at sende en e-mail ud til ledere af udvalgte daginstitutioner i hver af de fire udvalgte kommuner<sup>42</sup> for herefter at lade institutionslederen henvise institutionens pædagoger til deltagelse i undersøgelsen<sup>43</sup>. Daginstitutionerne er udvalgt via kommunernes hjemmesider med blik for at ramme såvel rene vuggestuer og rene børnehaver som integrerede og kombinerede institutioner, ligesom det er søgt at opnå et spænd i køn, alder og erfaring blandt de interviewede pædagoger<sup>44</sup>. Dette igen for at sikre et bredt og varieret materiale snarere end at opnå mulighed for komparation.

Undersøgelsen var på forhånd fastlagt til 8 interviews, med mulighed for at foretage flere interviews, hvis der viste sig afgørende inkonsistens i materialet. Det er således vægtet, at kunne komme i dybden med hele interviewmaterialet frem for at have et meget stort interviewmateriale. Indsamlingen af interviewmateriale betragtedes som afsluttet, når de interviewede ikke længere fremkom med væsentlige udsagn, der ikke fremgik af de foregående interviews (Tanggaard & Brinkmann, 2010), hvorfor det heller ikke viste sig problematisk, at der var et interview i en af kommunerne, der blev aflyst.

De interviewede pædagoger har valgt tid og sted for det enkelte interview. 6 interviews er foregået på pædagogens arbejdssted, typisk i personalerummet, mens et interview foregik på en cafe. 4 af pædagogerne havde mulighed for at deltage i interviewet i deres arbejdstid, mens 3 pædagoger valgte at deltage udenfor deres faste arbejdstid.

---

<sup>42</sup> Brev til institutionsledere er vedlagt som bilag 2

<sup>43</sup> Denne rekrutteringsmetode har den konsekvens, at det er en bestemt type pædagog med et bestemt overskud og et bestemt engagement i faget, der "melder sig", men det er vurderet, at de geografiske og politiske parametre, vægtningen af køn, alder og erfaring samt forskellene i institutionstyper til dels opvejer dette, samt at en anden og mere opsøgende rekrutteringsmetode ikke ville ændre væsentligt på sammensætningen af interviewpersonerne, sammenholdt med det markant øgede tidsforbrug, det ville indebære.

<sup>44</sup> Da det ikke i første omgang lykkedes at rekruttere pædagoger i alle fire udvalgte kommuner er der i en enkelt kommune rekrutteret en pædagog ved hjælp af personlige kontakter. Desuden er målsætninger om varierende institutionstyper ikke til fulde opfyldt, om end det er sikret, at hele 0-6 årsområdet er dækket af interviewpersonerne, mens spredningen af interviewpersonernes køn, alder og erfaring betragtes som tilfredsstillende.

## Interviewguide

Interviewene er foretaget som semistrukturerede interviews med udgangspunkt i en relativt åben interviewguide<sup>45</sup>. Spørgsmålene søgtes stillet med et ønske om at få interviewpersonen til at fremsætte en art narrativ om egen praksis og om pædagogers praksis generelt. Der spurgtes således bredt til pædagogens oplevelser i og af hverdagen i danske daginstitutioner. Interviewguiden blev udarbejdet åbent i tre dele, hvor hver gruppe af spørgsmål er defineret i forhold til emne, selve spørgsmålene og en beskrivelse af sigtet med at spørge til dette emne. Der spurgtes til fem emner: Pædagogen, institutionen, opgaven, samfundet og afrunding<sup>46</sup>, og der er 2-6 spørgsmål indenfor hvert emne med mulighed for underspørgsmål for at uddybe og afklare interviewpersonens svar. Det er således søgt at sikre pædagogers fortællinger om daginstitutionsarbejdet generelt, samt som personligt, professionelt og samfundsmæssigt anliggende, om end denne opdeling ikke fastholdes i analyserne. Den åbne interviewguide betød blandt andet, at de enkelte interviews udviklede sig meget forskelligt og dækkede de fem emner i forskellig rækkefølge, da den enkelte pædagog havde stor mulighed for at associere frit og således påvirke interviewsituationen. At arbejde med et begreb om en konversationel realitet vil, udover at daginstitutionen og daginstitutionspædagogik løbende produceres og reproduceres, også sige, at der i selve interviewsituationen produceres en ny meningstilskrivning, idet der kan fremkomme spørgsmål og svar som hverken interviewpersonen eller interviewereren på forhånd havde gjort sig overvejelser om (Tanggaard & Brinkmann, 2010).

Hvert interview transskriberes så enkelt og så direkte som muligt med angivelse af pauser og alle sagte ord og lyde, men stadig med fokus på fastholdelse af meningen i det sagte (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Når der bruges citater fra det transskriberede materiale, vil disse citater "renskrives" således, at de bliver lettere at læse og indgår mere flydende i afhandlingens sprog<sup>47</sup>. Denne formidlingsmetode er valgt, da det er det indholdsmæssige, der

---

<sup>45</sup> Interviewguiden er vedlagt som Bilag 3

<sup>46</sup> Det kan diskuteres, om denne opdeling i emner underminerer projektets ambition om en empirisk sensitiv, analytisk kategorisering, men jeg vurderede at en sådan strukturering af spørgsmålene efter samfundsmæssige niveauer ikke nødvendigvis står i modsætning til en tværgående udsagnsanalyse, der følger en mere empirisk sensitiv, datadreven kodning.

<sup>47</sup> Dog findes de anvendte uddrag af de transskriberede interviews vedlagt som Bilag 5



er afgørende for etableringen af denne type af historie. Det er udsagnet som sådan, der er i fokus. Ligeledes er der ikke i transskriptionerne markeringer af, hvem de enkelte pædagoger er. I det omfang institutionen, kommunen eller andre lokale kendemærker nævnes, er de anonymiseret i transskriptionen, og samtlige pædagoger kaldes "P" i transskriptionen. Dette er også bidragende til, at det bliver udsagnet i sig selv og ikke dets afsender, der bringes i fokus. Den åbne interviewform ses også afspejlet i, at interviewene tidsmæssigt varierer fra cirka en halv time til cirka halvanden time, ligesom transskriptionerne varierer fra 14 til 45 sider, i alt 198 sider.

### Tidsskriftsartikler – søgekriterier

Tidsskriftsartiklerne er identificeret ud fra pædagogernes faglige organisation, der i den første del af den i dette projekt behandlede periode hed Dansk Børnehaveraad og siden 1973 har heddet BUPL<sup>48</sup>. Samtlige udgaver af fagforeningstidsskriftet, der i dag hedder Børn & Unge, men i perioden 1945-2015 også har heddet Dansk Børnehaveraad og Børnehaven, er gennemset, og artikler, hvor der fandtes indholdsmæssigt relevante udsagn blev affotograferet og gemt til senere analyse. Det er valgt at søge i pædagogernes fagforeningstidsskrift, da det forventes, at der her vil være en rig variation i udsagn angående, hvad formålet med offentlig børnepasning er. Det er således ikke valgt at fokusere på pædagogernes fagforeningstidsskrift på baggrund af en interesse for professionen, men fordi der her formuleres idealer, teknologier og rationaler og således produceres velfærdsstatslige argumenter for daginstitutionens arbejde. Tidsskriftet er karakteriseret ved mange forskellige typer af afsendere, der alle har interesser i daginstitutionen. Det drejer sig særligt om pædagoger, daginstitutionsledere, politikere, læger, daginstitutionsforskere og forældre. Samtidig er typen af artikler meget varieret fra interviews foretaget og skrevet af journalister til læserbreve, notiser og kommentarer, debatter og konkrete opfordringer til og anbefalinger af bestemte måder at bedrive daginstitutionspædagogik på.

Tidsskrifterne er gennemlæst med fokus på udvælgelse af artikler, der:

---

<sup>48</sup> Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund

- I et eller andet omfang beskriver en statslig eller samfundsmæssig<sup>49</sup> opdragelse samt mål for denne
- I et eller andet omfang beskriver barnet som (fremtidig) borger<sup>50</sup>

Denne udvælgelse af tidsskriftsmateriale har resulteret i 327 artikler – varierende i længde fra små notitser og læserbreve til reportager på op imod 10 sider – i alt ca. 750 sider<sup>51</sup>.

## Politikdokumenter – søgekriterier

I udvælgelsen af politikdokumenter, er det valgt at fokusere på formålsparagraffer fra henholdsvis dagtilbudslovgivningen og lovgivning angående uddannelse til pædagog. Dette blev gjort for at kunne analysere formuleringer af formålet med dagtilbud og pædagoguddannelse i en nationalstatslig kontekst.

De analyserede love går længere tilbage i tid, end de analyserede artikler, der følger projektets overordnede periode. Dette skyldes, at det er valgt at inddrage de love, der var gældende i starten af den analyserede periode, og som således er vedtaget forud for perioden. Lovene er udvalgt på baggrund af artikelmaterialet. Dvs. love, der nævnes i artikelmaterialet er medtaget, og desuden suppleret med erfaringer fra forfatterne bag projektet Pædagogprofessionens Historie og Aktualitet (BUPL, 2015; Kristensen & Bayer, 2015a, 2015b) og AU Librarys samling af skolelove<sup>52</sup>. Dette indsamlingsarbejde mundedede ud i 7 dokumenter angående daginstitutioner ikrafttrådt i årene 1919-2015 og 7 dokumenter angående pædagoguddannelsen ikrafttrådt i årene 1953-2014<sup>53</sup>.

---

<sup>49</sup> Både stat og samfund anvendes her som common sense-udtryk snarere end som teoretiske begreber, idet de ofte bruges løst og i flæng i artikelmaterialet.

<sup>50</sup> Jeg medtog ikke artikler, der behandler barnets rent sproglige, psykiske, seksuelle eller motoriske udvikling, særlige børnegrupper forhold (der findes eksempelvis mange artikler om handicappede eller socialt udsatte børn), anvisninger i brug af legetøj eller legepladser og anmeldelser af disse, konkrete instruktioner i musik- og sanglege, pædagogers løn- og ansættelsesvilkår, orienteringer om bl.a. vedtægtsændringer, valg, generalforsamlinger og lignende med mindre disse artikler direkte kommer ind på de to ovennævnte udvælgelseskriterier.

<sup>51</sup> Se Bilag 1

<sup>52</sup> <http://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove/>

<sup>53</sup> Se Bilag 1

## Etnografisk feltnote og feltdagbog

Umiddelbart efter hvert interview udarbejdede jeg en kort etnografisk feltnote, hvor iagttagelser om interviewet er beskrevet, eksempelvis småsnak før og efter optagelse, interviewets omgivelser, umiddelbar vurdering af interviewets indhold, gode ideer indholdsmæssigt, metodisk, analytisk eller teoretisk, der eventuelt kunne bruges fremadrettet. Eventuelle spontane fornemmelser og erkendelser angående såvel det enkelte interview som projektet som sådan.

Der er (mindst) to formål med en sådan etnografisk feltnote. For det første at huske spontane ideer, hvorved analysearbejdet allerede begynder her. For det andet at få lagt disse spontane ideer fra sig, så de ikke forstyrrer efterfølgende interviews (Øland, (under udgivelse), 2017b). Samme notesbog er anvendt som en art feltdagbog i indsamlingen af de to andre materialetyper. Arbejdet med materialeindsamlingen er således at betragte som et feltarbejde, hvor observationer, undringer og begyndende analytiske idéer er noteret undervejs.

## Organisering og kodning af det empiriske materiale

I afhandlingens analyser fylder tidsskriftsmaterialet mest, idet det er det langt mest omfattende materiale og dækker hele perioden fra 1945-2015, og derfor bedst tjener idéen med at analysere daginstitutionen som udtryk for et fladt netværk af udsagn angående nationalstatsligt velfærdsarbejde over 70 år. Lovmaterialet starter allerede i 1919 og indtil 1960'erne er der årtier mellem ny lovgivning, der både for pædagoguddannelsen og daginstitutionen intensiveres kraftigt frem mod 2015. Derimod er samtlige interviews foretaget i 2015 og repræsenterer pædagoger med op til 20 års anciennitet.<sup>54</sup>

Empirien er gennemlæst med udgangspunkt i afhandlingens erkendelsesinteresse, og udsagn, der er vurderet at være analytisk relevante, er kodet i henhold til deres indhold ved hjælp af

---

<sup>54</sup> At der er forskel på i hvor høj grad materialet imødekommer projektets teoretiske og analytiske ambitioner skyldes, at den teoretiske ramme som nævnt tidligere løbende er blevet udbygget og udfoldet under og efter arbejdet med indsamlingen af empiri. De empiriske valg og de analytiske valg er således uens, om end jeg som nævnt vurderer, at de ikke af den grund er modstridende.

programmet Nvivo<sup>55</sup>, der er velegnet til at strukturere og kategorisere et stort, kvalitativt datamateriale bestående af forskellige datatyper. På trods af, at Nvivo er udviklet og promoveret som et kvalitativt analyseredskab, indebærer kodningen en risiko for kvantificering af data, idet det bliver muligt ved et tryk på en knap at lave optællinger af, hvor mange gange en given kode optræder i materialet eller dele af materialet og krydsreferere koder med personer eller materialetyper, ligesom en kode i Nvivo altid vil indebære en dekontekstualisering af teksten med fare for at skabe en distance til data. Omvendt ville en analyse af et så stort materiale som dette ikke have været mulig indenfor de rammer, der gives et phd-projekt, hvis ikke der havde været brugt et databehandlingsprogram, ligesom programmet giver mulighed for at lave flere koder end en manuel kodning på papir for herefter at gennemlæse, krydslæse, indsnævre og omkode på ny.

Det er således vurderet, at en analyse af et stort og varieret materiale struktureret som et fladt netværk af udsagn bedst lader sig gøre ved hjælp af et sådant program, om end jeg løbende har overvejet og været opmærksom på, hvordan Nvivo risikerer at konditionere analysen, og hvordan teknologien således optræder som selvstændig aktør, der åbner visse muligheder og lukker andre, mens det stadig er op til forskeren at stille de rigtige spørgsmål til materialet og oprette de mest givtige koder (se fx Bazeley, 2007).

De forskellige materialetyper struktureres som nævnt under en fælles betegnelse som udsagn, der udvælges i kraft af deres illustrative funktion i belysningen af det undersøgte genstandsfelt (O. Bjerg, 2006), og det er således tilstræbt i arbejdet med denne afhandling at lade Nvivo være et kodnings- og kategoriseringsredskab frem for et egentligt analyseredskab.

De kodede udsagn er identificeret på baggrund af Villadsen (2006) ved, at de:

1. skaber et objekt
2. etablerer en udsagnsposition
3. indgår i et begrebsnetværk

---

<sup>55</sup> En komplet liste over oprettede koder er vedlagt som Bilag 4. De oprettede koder foldes ud gennem kollagerne i Del 3 – der i modsætning til kollagerne i Del 2, ikke er sammenfaldende med navne/overskrifter på oprettede koder – som egentlige analyser.

Ved at søge efter objekt, udsagnsposition og begrebsnetværk, findes de udsagn, der i en foucaultsk terminologi ville kunne karakteriseres som "seriøse talehandlinger": "Der skal være tale om udsagn, som hævder en seriøs gyldighed for de fænomener, som omtales" (Villadsen, 2006, s. 97). Udtrykket "begrebsnetværk" skærper desuden fokus på, at udsagnet og teksten aldrig står alene, men altid henviser direkte og indirekte til andre udsagn og tekster, hvorved disse udsagn til enhver tid fremstår som punkter i et netværk af relationer<sup>56</sup> til andre udsagn, tekster og materialer (Villadsen, 2006). At udsagn på denne måde skaber objekter og etablerer udsagnspositioner er udtryk for, at sproget opfattes som performativt, at daginstitutionen løbende produceres gennem de måder hvorpå, der tænkes, tales og skrives om den.

Det er vægtet at de valgte udsagn er relativt lange, oftest hele sætninger, fra punktum til punktum, og ikke løsrevne ord. Dette er gjort for at fastholde udsagnets indhold i den nye kontekst<sup>57</sup>. På den måde isoleres de løbende begrundelser for daginstitutionen fra deres tid, afsender og modtager, for at kunne indgå i udsagnskollagerne som en del af et større argument, der kan identificeres over en periode på 70 år.

For at fremsøge disse udsagn læses materialet med fokus på følgende analysespørgsmål:

- Hvilken betydning gives daginstitutionen?
- Hvordan beskrives daginstitutionen? Dens rolle og formål?
- Hvilke roller, opgaver og formål har pædagogerne?
- Hvordan beskrives barnet? Med hvilke behov for (ud)dannelse?

På baggrund af denne læsning efter udsagn i materialet etableredes efterhånden kategorier og koder, der kunne indfange de løbende argumenter og begrundelser for daginstitutionen i materialet og danne grundlag for analysearbejdet. Etableringen af empirisk identificerede

---

<sup>56</sup> Formidlingsteknisk præsenteres disse "punkter i et netværk af relationer" som udsagn i udsagnskollager, hvor den udlæste mening af de enkelte udsagn sættes i relation til andre tematisk lignende udsagn – udsagn, der skaber samme type af objekt. Mere om dette i det følgende.

<sup>57</sup> Man kunne således også forestille sig en bogstav- eller ordkollage i stil med et gammeldags trusselsbrev, men for at følge Foucaults begreb om "seriøse talehandlinger" er det valgt i langt de fleste tilfælde at lade udsagnet være ensbetydende med (mindst) en sætning fra punktum til punktum.

udsagn, der ordnes i tematisk orienterede udsagnskollager, er således valgt for at kunne lade materialet være styrende i en i nogen grad empirisk sensitiv analyse.

Når materialet på denne måde brydes ned i udsagn og genopbygges i sammenfattende koder og kategorier, kan der siges at finde en kompleksitetsreduktion sted, hvorved blandt andet den kontekst, materialet er indsamlet i bortfalder. Dette knytter sig til den postmoderne analytiske tilgang: "Motivationen bag disse analysestrategiske valg er her at producere politiske "sandhedseffekter" i samtiden snarere end at producere videnskabelig sand viden om fortiden." (Bjerg 2006;25). Ethvert forskningsarbejde vil i forlængelse heraf være en fabrikation af virkeligheden, hvor sandheder og resultater sættes sammen for at opnå bestemte effekter (MacLure, 2003).

## Analysernes fremstillingsform

*"...first, one takes groups of elements where, in a totally empirical and temporary way, connections between mechanisms of coercion and contents of knowledge can be identified. ... We are therefore not attempting to find out what is true or false, founded or unfounded, real or illusory, scientific or ideological, legitimate or abusive. What we are trying to find out is what are the links, what are the connections that can be identified between mechanisms of coercion and elements of knowledge." (Foucault, 2007, s. 59).*

I afhandlingstekstens Del 3 organiseres de kodede udsagn med inspiration fra Ulla Ambrosius Madsens skolebilleder<sup>58</sup> og fragmenter (Madsen, 2003, 2017) som nævnt i udsagnskollager, hvor de enkelte udsagn er klippet ud af deres oprindelige kontekst og sammensat med andre udklippede udsagn, for at vise på hvilke måder, forskellige kriser har manifesteret sig som nationalstatsligt arbejde i materialet, og således hvordan daginstitutionen løbende konstitueres som nationalstatsligt værn.

Når det empiriske materiale kodes i udsagn og grupperes i kollager på baggrund af projektets teoretiske konceptualisering, bliver de kollager, der udgør det endelige materiale for afhandlingens analyser såvel teoretisk som empirisk funderede. Kollagerne kommer således til at fungere som eksempler på daginstitutionshistorier; som måder hvorpå daginstitutionen er blevet meningsudfyldt og har formet sig over en periode på 70 år gennem fremstillinger af hvilke undertrykkelsesmekanismer og videnselementer, der bliver synlige som teknologier og rationaler i materialet.

Med henvisning til raritetskabinetter taler Maggie MacLure (2013) om "assemblages", dvs. samlinger af empirisk materiale, og mulighederne for at organisere det på måder, der inviterer til at eksperimentere med orden og uorden. Fremstillingen af materialet som udsagnskollager understreger på den måde, at der er tale om bevidst udvalgte stykker af

---

<sup>58</sup> I modsætning til Madsens skolebilleder repræsenterer kollageformen ikke et ønske om "rene eller rå data" (Madsen, 2003, s. 48), men fastholder alligevel Madsens ambition om "mere eller mindre afgrænse[de] fortælling[er]" (Madsen, 2003, s. 48), der peger på nogle såkaldte "nøgletemaer" i materialet.

empiri, der er sammensat for at opnå en ny helhed, en ny kontekst internt i materialet. Denne analysestrategiske tilgang, hvor materialet læses, kategoriseres og samles i klumper af udsagn<sup>59</sup> (Zerubavel, 2007), sker for at tilvejebringe en erkendelse af daginstitutionen, der er kritisk anderledes end den allerede givne meningsfuldhed (N. Å. Andersen, 1999), for at kunne kommentere på, hvordan befolkningen gennem daginstitutionens nationalstatslige velfærdsarbejde regeres og reguleres, ordnes og organiseres.

Ved at vælge at fremstille det empiriske materiale som udsagn sammensat i kollager, bliver fremstillingsformen en del af det analytiske arbejde<sup>60</sup>. Hver kollage er således resultatet af den ovennævnte beskrivelse af kritik som metode, hvorved hver kollage kan siges at udgøre en kritisk historie på baggrund af principperne om afvisning, nysgerrighed og opfindsomhed, som "kritiske indspark i de konkrete historiske magtfelter, som har muliggjort dem." (Villadsen, 2007, s. 105). Kollagerne som formidlingsform bliver dermed en særlige måde at producere kritiske analyser på. Analyser, der tjener som kritiske modhistorier til den allerede etablerede fortælling om daginstitutionen.

Kollageformen har den visuelle fordel, at det kan illustreres, at nogle udsagn står tættere på eller i forlængelse af hinanden indenfor de enkelte grupperinger på trods af deres oprindelige afstand i tid. Kollagerne er tematisk sammensat af udsagn fremsat af forskellige personer til forskellige tider således at udsagn, der i andre typer af analyser ville have været analyseret hver for sig, fremstår som et samlet argument. Der søges således efter sammenfald i rationaler, teknologier og idealer i de kodede udsagn, hvorefter de organiseres til kollager med hver sin overskrift, der indrammer udsagnenes samlede argumentation. Indenfor hver kollage er udsagnene klumpet sammen for at markere, hvilke udsagn, der står indholdsmæssigt tættest på hinanden. Sammensætningen af udsagn i klumper og kollager samt organiseringen af analysen i fire overordnede temaer er således udtryk for en fokuseret læsning, der kunne have været anderledes, hvis det var en anden forsker, der havde indsamlet "rariteterne" og indrettet "raritetskabinettet".

---

<sup>59</sup> Zerubavel taler andetsteds om eklektiske samlinger af eksempler (Zerubavel, 2006).

<sup>60</sup> Samtidig er kollageformen med til at understrege, at der bag arbejdet med afhandlingen findes en synlig forskervilje. Afhandlingen er i store dele formuleret i passive termer, men bag disse gemmer sig et jeg, der træffer aktive beslutninger i forskningsprocessen.



Kollagen som fremstillingsform er valgt for at underbygge afhandlingens analytiske pointe om daginstitutionen som et fladt netværk af udsagn fremkommet som en konversationel realitet over en periode på 70 år. Desuden betyder det, at det samme udsagn kan og vil gå igen i forskellige kollager, idet betoning og betydninger af de rationaler og teknologier, der fremgår af de enkelte udsagn, varierer efter konteksten.

Den historieforståelse, der ligger til grund for analyserne er som nævnt ikke optaget af kronologisk linearitet, men søger at fremstille det historiske materiale efter en tematisk linearitet. Det vil sige, at analyserne på trods af opgøret med kronologisk tid ikke kommer i en tilfældig rækkefølge, men er organiseret i fire temaer på en måde, hvor de bygger ovenpå hinanden, så det først gøres klart for læseren, hvordan barnet kan forstås som et investeringsobjekt igennem læsninger af det empiriske materiale, dernæst hvordan der i daginstitutionen investeres i barnet som fremtidig borger. Når det med de første temaer er etableret, at barnet kan betragtes som investeringsobjekt i både økonomisk og borgerliggørende forstand, eksemplificeres det i tredje og fjerde tema, hvad indholdet af sådanne investeringer kan være, særligt med fokus på barnets nationale og demokratiske dannelse. Der er således tale om indholdsmæssig progression i analyserne frem for kronologisk progression.

Kollagerne i Del 3 er som nævnt organiseret i fire forskellige temaer<sup>61</sup> med 1-3 kollager i hvert tema, der er analyseret efter, hvilke teknologier, rationaler, idealer, trusler, mål og midler, der beskrives for det pædagogiske arbejde, der finder sted i daginstitutionen<sup>62</sup>.

Analyserne i Del 4 er tænkt som diskuterende udfoldelser af nogle af de analytiske fund i Del 3. Diskussionerne tager udgangspunkt i, hvordan daginstitutionen retfærdiggøres og begrundes som nationalt værn og gør brug af supplerende teoretiske begreber, der kort introduceres i indledningen til Del 4. Formidlingsteknisk benytter jeg mig ikke af

---

<sup>61</sup> Imodsætning til kollagerne i del 2 er kollagerne i del 3 ikke funderet direkte på koder, der er oprettet i Nvivo, men på nye udfoldninger og sammenkædninger af disse koder, hvorved jeg har etableret en ny meningstilskrivning og en intern kontekst mellem udsagnene, der således alle figurerer som udsagn i den konstituerende samtale over 70 år, der udgør denne afhandlings opfattelse af daginstitutionen.

<sup>62</sup> Se bilag 5 for et skematisk overblik over kollage 4-12 (kollage 1-3 fungerer som illustrative eksempler i Del 1 og 2 og er ikke analyseret efter samme principper).

kollageformen i Del 4, om end brugen af dekonstektualiserede udsagn fastholdes, nu dog i et mere flydende sprog med enkelte henvisninger til tid og materialetyper i det omfang, der kommer relevante forskelle til syne. Desuden adskiller teksten i Del 4 sig fra teksten i Del 3 ved i højere grad også at trække på afhandlingens forskningskontekst gennem henvisninger til andre forskeres sontringer indenfor samme emne.

## Del 3 –Hvordan etableres idealer for daginstitutionen og daginstitutionsbarnet?

I forlængelse af afhandlingens erkendelsesinteresse og teoretiske udgangspunkt, som jeg har beskrevet i Del 1 og 2, søger jeg i denne første analysedel efter rationaler og teknologier for at kunne analysere, hvordan idealer for daginstitutionen og daginstitutionsbarnet skrives frem i materialet som en del af et nationalstatsligt velfærdsarbejde. Denne måde at søge efter rationaler, forstået som måder at tænke på, og teknologier, forstået som måder at intervenere på (Dean, 2007), knytter sig desuden til den i Del 2 beskrevne forståelse af stat, ikke som en konkret institution, men som regering og regulering af borgernes adfærd i samfundet: "...governing society [...] concerns securing a particular form of life as something that is normal and, in doing so, deciding what is outside the limits to that life." (Dean, 2007, s. 13). Med udpegningen af barndom som en kritisk tilstand, nutiden som et kritisk tidspunkt og således daginstitutionen som afgørende punkt for intervention, træder den statslige intervention, der finder sted i daginstitutionen, i materialet frem som investering i barnet, samfundet og fremtiden. Det der i materialet fremskrives som trusler, kan som nævnt i Del 2 læses som empiriske udtryk for det, der i afhandlingens teoretiske ramme kaldes kriser.

Ved hjælp af de empiriske kollager etableres der gennem analyserne beskrivelser af idealer for pædagogisk praksis i daginstitutioner som de tager sig ud over en periode på 70.

Udsagnskollagerne er sammensat for at kunne vise, hvordan materialet former grænser for og forventninger til daginstitutionen og daginstitutionsbarnet igennem formuleringer af fremtidige trusler. Det er således gennem markeringer af det ønskede ved hjælp af det frygtede, at idealer for daginstitutionen og daginstitutionsbarnet træder frem.

Analyserne er organiseret i de fire temaer:

1. Barnet som økonomisk investeringsobjekt
2. Daginstitutionen som investering i barnets fremtidige borgerpotentiale
3. Danskhed som investeringsobjekt
4. Barnet som aktiv demokratisk medborger

Løbende gennem Del 3's fire temaer, tolkes der på kollagerne, temaer slås an med henblik på analytisk opsamling og delkonklusion, der relaterer til den kronologiske fortælling om daginstitutionens opkomst. Dette sker for at kunne åbne for nysgerrighed overfor alternative historier om pædagogisk praksis i daginstitutionen som nationalstatslig velfærdsinstitution. Udover at søge efter rationaler og teknologier med henblik på at opnå udsagnskraft om idealer for daginstitutionspædagogik i relation til barn og samfund, søges der også efter formuleringer af mål og midler for det pædagogiske arbejde. Mål og midler er analytiske figurerer, der i mange udsagn kan læses som direkte formulerede ønsker for det pædagogiske indhold i den daginstitutionelle hverdag gennem formuleringer som "vort Maal [er] vel trods alt at opdrage frie, selvstændigt tænkende Mennesker" (2) og "Det er på tide med en *fælles* diskussion af, hvad det er, vi vil med fremtidens børn, og hvad vi vil bruge vores institutioner til" (218), hvoraf det fremgår, at såvel barnet som daginstitutionen kan træde frem som middel til opnåelse af mål i fremtiden. Barnet er derudover på samme tid også målet med det pædagogiske arbejde i sin egenskab af fremtidens menneske eller borger. Det vil sige, at barnet er både mål for og middel til velfærdsstatslige interventioner i daginstitutionen. I modsætning til mål og midler er teknologier, rationaler og idealer ikke på samme måde ekspliciterede i materialet, og bliver blandt andet synlige gennem et fokus på det taget-for-givne, det markerede og det umarkerede (Zerubavel, 2006, 2018).

Det er i de kommende analyser bemærkelsesværdigt, at barnet flere steder ses formuleret som værdifuldt i kraft af såvel sin væren (fx ved betoning af det gode børneliv) som sin bliven (fremtidens borger, arbejdskraft, menneske). Dog er det karakteristisk, at barnets væren ofte beskrives som et mål i sig selv, og samtidig som et middel til dets bliven. Således markeres det eksempelvis, at "Barndomstiden er til for barndomstidens egen skyld, og det er næppe helt galt at antage, at en ideel barndomstilværelse er den ideelle forberedelse til at blive en ideel samfundsborger i et ideelt samfund." (99), hvormed det fremstår tydeligt men dog umarkeret, at barndomstiden netop *ikke udelukkende* er til for barndomstidens egen skyld, men også for fremtidens ideelle samfunds skyld.

Som det er gennemgået i Del 2 præsenteres empirien i de kommende analyser som udsagnskollager for at kunne analysere daginstitutionshistorie som noget, der foregår i enhver given nutid, hvor daginstitutionen udfoldes i spændet mellem fortællinger om fortid og forventninger til fremtid. Udsagnskollagerne kan således betragtes som billeder af, hvad

daginstitution er i relation til formuleringer af tid, nation, stat og samfund, barn og pædagogik.

## Første tema: Barnet som (økonomisk) investeringsobjekt

Daginstitutionen beskrives løbende i materialet som en økonomisk investering i barnet, særligt i barnets fremtid og herigennem i samfundets fremtid. Barnet gives her værdi i kraft af sit fremtidige potentiale til at blive aktiv i, bidragende til og produktiv for samfundet, hvilket understreger forståelsen af barndom som en kritisk tilstand, og daginstitutionen som et afgørende punkt for intervention, der her tager form af økonomisk investering.

De tre kollager, der er samlet under temaet "Barnet som (økonomisk) investeringsobjekt", udgør afhandlingens første tre delanalyser, og behandler barnet som investeringsobjekt og daginstitutionen som et redskab til orkestrering af en sådan investering. Der kan igennem daginstitutionen investeres i barnet på flere måder, og de følgende tre kollager er organiseret efter tre fremtrædende investeringslogikker i materialet; i Kollage 4<sup>63</sup>, vises en "ren" økonomisk logik med fokus på udbytte og afkast, i Kollage 5, drejer det sig om økonomisk investering i barnets trivsel i forebyggelsesøjemed og i Kollage 6 er det investeringer i barnets fremtidige arbejdsduelighed, der er på spil. På den måde bliver det tydeligt, at økonomiske investeringer i daginstitutionen og daginstitutionsbarnet både drejer sig om at minimere fremtidige udgifter til og at optimere fremtidige indtægter fra den enkelte borger.

---

<sup>63</sup> Analyserne starter ved Kollage 4, da jeg i afhandlingens indledende dele har brugt kollageformen til illustrative eksempler i form af Kollagerne 1, 2 og 3.

#### Kollage 4: Daginstitutionen som en økonomisk investering i barnet

I tidens løb er oprettelse og drift af forebyggende institutioner blevet en delvis offentlig opgave. Det er naturligt og rimeligt under vor samfundsform. (54) Baade sagkundskaben og den interesserede offentlighed har ændret sit syn paa institutionernes funktion væsentligt. Man accepterer, at kvinder – gifte saavel som ugifte – vælger sig et erhvervsarbejde, hvorfor samfundet af befolkningspolitiske grunde maa indrette institutioner i tilstrækkeligt omfang. (3) Der er nok dem, der vil mene, at vi ikke har råd til at oprette og drive disse institutioner i så stort et omfang, men for mig er der ingen tvivl om, at vi slet ikke har råd til at lade være. (84)

De pædagogiske tilbud har fået værdi i sig selv, ikke mindst med hensyn til integration, udvikling af børns kompetencer, nedbringelse af ungdomskriminalitet og nedbrydning af negativ social arv. (268) Det, der i øjeblikket ligner besparelser, vil i årene fremover betyde forøgede udgifter i form af et øget antal sociale tabere (142) Børnene er vores eneste råprodukt. (146) Hvad vi gør *rigtigt* overfor børnene bliver en Kapital senere. (14) Invester i børnene. Danmarks vej til vækst. (297) Set med økonomøjne er det samfundsmæssige afkast rigtig godt, så i stedet for at se børnehaver som en udgift, skal vi se det som en investering. (282)

...det gode børneliv – forudsætningen for at blive og være en aktiv, bidragende, men også produktiv samfundsborger – handler om kvalitet, værdier og dannelse. (314)

Kollage 4 er organiseret i tre klumper af udsagn. Den øverste beskæftiger sig med økonomisk investering i daginstitutionen som et befolkningspolitisk anliggende. Det drejer sig både om investeringer i, at børn ikke i nutiden overlades til sig selv, mens deres forældre er på arbejde, samtidig med, at de i daginstitutionen hjælpes på vej til at realisere deres fremtidige potentiale<sup>64</sup>. Udsagnene i den midterste klump er mere konkrete på, hvori det befolkningspolitiske potentiale består. Det drejer sig om ved hjælp af (samfunds-)integration at forebygge de ulykker, der kan komme, hvis der ikke gribes ind overfor den negative sociale arv. Den tredje og sidste klump består af et enkelt udsagn, der kan betragtes som en opsamling på de øvrige udsagn, idet det sammenfattes, at det gode børneliv ikke (kun) er en

---

<sup>64</sup> Her kan der trækkes en parallel til Donzelots (1997) beskrivelser af samfundsmæssige forståelser af børn som værende på samme tid i fare og til fare, på samme tid truet og truende.

værdi i sig selv, men er et spørgsmål om at tilbyde børn den rette kvalitet, de rette værdier, og den rette dannelse, for at de får de bedste udviklingsbetingelser til at kunne imødegå deres fremtidige tilværelse som borgere. Barnets nutidige trivsel, det gode børneliv, gives altså værdi gennem sit fremtidige potentiale for samfundet.

Daginstitutionens formål sættes her i Kollage 4 frem gennem mange af de teknologier, der går igen i de kommende kollager, og som også fremgik af Del 1's kronologiske fortælling. Det drejer sig om børnepasning, forebyggelse, integration, udvikling og investering. Rationalet er ikke blot, at det er "naturligt og rimeligt under vor samfundsform", men at det endda er nødvendigt af "befolkningspolitiske grunde". Når daginstitutionen fremstilles som naturlig og nødvendig for samfundet<sup>65</sup>, kan det udlæses som et ønske om selvfølgelighed. Det vil sige, at den samfundsmæssige prioritering af småbørnspasning fremsættes som naturlig og selvfølgelig, snarere end som noget, der har med til- og fravalg at gøre og som udtryk for en særlig måde at bedrive samfund samt regere og regulere befolkningen på.

Daginstitutionen tales ind i et økonomisk rationale, hvor der er en sammenhæng mellem nutidige besparelser og fremtidige udgifter – og omvendt mellem nutidige udgifter og fremtidige besparelser – og hvor økonomiske investeringer i daginstitutionsområdet må forventes at give et økonomisk afkast udover det "befolkningspolitiske". På den måde konverteres det, der oftest italesættes som udgifter, til investeringer, der indebærer en udtalt forventning om et (økonomisk) afkast.

Økonomiske investeringer i barnet gennem daginstitutionen bygger i kollagen på en idé om fremtiden som truet i bred forstand. Det ligger i formuleringer som "vi har slet ikke råd til at lade være", at den fremtidige trussel fra manglende investeringer langt overstiger de nutidige udgifter. Samtidig findes der i kollagen markeringer af barnet som potentielt truende i form af "negativ social arv" og udvikling af "sociale tabere". På den måde kædes økonomiske investeringer i daginstitutionen direkte sammen med en samfundsintegration af barnet, hvorved det gode børneliv kan betragtes som forudsætning for opnåelse af et (mere) ideelt samfund. Det vil sige, at man ved gennem daginstitutionen at investere i det gode børneliv kan

---

<sup>65</sup> En formulering, der i sig selv er interessant, da det samfundsmæssige i udgangspunktet oftest defineres som kulturelt fremfor naturligt.



fremme opnåelsen af et ideal om en aktiv, bidragende og produktiv samfundsborger som middel til opnåelse af et (mere) produktivt samfund.

Daginstitutionens befolkningspolitiske potentiale knyttes i særlig grad til kvinden, idet det markeres, at det er ved kvinders deltagelse på arbejdsmarkedet, at børn overlades til sig selv, mens det efterlades umarkeret at daginstitutionsbørn ofte også har udearbejdende fædre, hvilket igen indebærer en naturliggørelse af det samfundsmæssige.

## Kollage 5: Barnets trivsel som en fornuftig økonomisk investering i et forebyggelsesperspektiv

Undersøgelser har igen og igen fastslået, at sørger vi for gode børneliv og rigtig gode daginstitutioner, så forebygger det en masse andre problemer senere i livet og andre steder i samfundet. (298) Hvermand ved, at det er billigere at forebygge end at helbrede, men der er meget, der tyder på, at man heller ikke virkelig har fattet dette. (128)

Anstrengelser og udgifter til en virkelig effektiv forebyggende børneforsorg vil forrente sig stort senere, og det ville klæde os rent menneskeligt, om vi sørgede for en tryk og lykkelig barndom for børnene. (54) Endvidere vil det givetvis vise sig siden hen, at udgifter til "reparationsarbejde" vil blive mindre og dermed opveje investeringer i et solidt fundament. (141) Mange af vores børn, de har friplads ved kommunen. Og der vil jeg sige; ja, det er mange penge for velfærdssamfundet, men det er godt givet ud, fordi at det på et senere tidspunkt, hvis man kan nå at tage nogle ting i opløbet, jamen så er det forebyggende økonomisk også. (344) Forebyggelse kræver økonomisk, pædagogisk og strategisk investering. (261)

Der må investeres i forebyggelse på nye og anderledes måder, så vi mindsker de menneskelige katastrofer og dårlige livsmuligheder. (290) Har samfundet ikke råd til at bygge boliger, så bør man i det mindste – udfra en simpel økonomisk betragtning – bygge forebyggende børneinstitutioner. (54) En af nøglerne til at forebygge social og økonomisk skævhed står pædagogerne med. (275) Daginstitutioner er for fremtiden, hvad skolerne var for fortiden – nøglen til det gode liv. (301)

Kollage 5 viser, hvordan daginstitutionen sættes frem som vejen til det individuelle barns trivsel. Daginstitutionen bliver således en samfundsøkonomisk investering i børns trivsel, der tænkes at kunne forebygge yderligere udgifter til "menneskelige katastrofer" i form af "social og økonomisk skævhed" i fremtiden. I denne logik spreder forebyggelse sig som ringe i vandet, hvorved investeringer i daginstitutioner og daginstitutionsbørn kommer stort tilbage<sup>66</sup>, og det gode børneliv bliver et spørgsmål om "økonomisk, pædagogisk og strategisk investering." Barnet sættes således frem som potentielt truende, idet det i kraft af sine

---

<sup>66</sup> Et argument, der ofte også bruges i den bredere offentlige debat, blandt andet på baggrund af James J. Heckmans forskning, som det fremgik af citatet i afhandlingens indledning: "Forskning viser, at en tidlig indsats i forhold til at styrke børns kognitive, sociale og emotionelle kompetencer er den mest omkostningseffektive indsats." (regeringen.dk, 2018)

(manglende) fremtidsmuligheder betragtes som yderst afgørende for "problemer senere hen og andre steder i samfundet".

De tre klumper af udsagn behandler rationalet om forebyggelse som en fornuftig investering på lidt forskellige måder. Den øverste klump af udsagn fokuserer på forebyggelse i daginstitutionen som det billige alternativ på baggrund af et klart formuleret rationale; "det er billigere at forebygge end at helbrede", mens den midterste klump beskæftiger sig med forrentning af forebyggelsen såvel økonomisk som menneskeligt. Det menneskelige fokus forstærkes i den nederste klump af udsagn, der beskriver pædagogers arbejde som "nøglen til det gode liv".

Fokus i udsagnene peger altså på to forskellige typer af forebyggelse; forebyggelse af sociale problemer og forebyggelse af de (samfunds-)økonomiske aspekter ved disse sociale problemer. Igen en markering af barnet som såvel truet af som truende for samfundet, hvilket kalder på såvel social som økonomisk forebyggelse.

Det er således ikke kun med forventningen om i fremtiden at opnå et samfundsøkonomisk afkast, men også med formuleringen af et menneskeligt afkast i form af kvalitativt bedre liv, at man bør investere i forebyggende børneforsorg. På den måde kan både det skattefinansierede tilskud og den i kollagen direkte nævnte fuldt offentligt betalte friplads betragtes som teknologier til indfrielse af de samfundsmæssige rationaler angående den gode fælles fremtid og det gode individuelle liv.

I denne kollage er det tydeligt, at målet og midlet falder sammen, idet det beskrives, at "pædagogerne står med nøglen" til "det gode børneliv" og til "en tryk og lykkelig barndom", der begge fremsættes som forudsætninger for at "forebygge social og økonomisk skævhed" og således "ud fra en simpel økonomisk betragtning" bedre fremtidens samfund. Barnet kan på baggrund af denne form for økonomisk rationale både betragtes som middel til opnåelsen af fremtidens gode samfund og som mål i sig selv gennem oplevelsen af nutidens gode børneliv.

## Kollage 6: Investeringer med fokus på barnets videre færd på arbejdsmarked og i erhvervsliv

I et højteknologisk samfund som vores, er der brug for børn, som er fleksible, kreative, nysgerrige, selvstændige og har gåpåmod. (218) Grundlaget for den danske nichestrategi er mennesker med de nødvendige kvalifikationer: kreativitet og fantasi, helhedssyn, samarbejdsevne og en fin fornemmelse for menneskelige behov. Disse kan plejes og udbygges op igennem uddannelsessystemet, men kun hvis bunden bliver lagt i barndommen. (188) Med næsten alle 3-5 årige børn i børnehaven har vi i international sammenhæng en helt enestående mulighed for at arbejde strategisk med de små børns kreativitet og samarbejdsevner. (301)

Og det er vigtigt i forhold til det samfund, vi har, fordi vores samfund stiller jo nogle krav, måske ikke, når de er så små, men senere hen i livet og det er derfor at man skal starte tidligt med nogle af de ting (345).

Det må være indlysende, at forældres opdragelse og institutionernes tilbud til børnene i barnets tidlige leveår vil præge børnenes senere liv som voksne, og dermed også påvirke den indsats de kan yde som arbejdskraft og som samfundsborgere. (261) For eksempel er der ofte et meget stort skel mellem bedstemors uddannelsesniveau og de kompetencer, der i dag kræves af børnene i skolen og senere på arbejdsmarkedet. (268) Erhvervslivet, som efterfølgende skal "overtage" børnene, skal også inddrages. Det er på tide med en fælles diskussion af, hvad det er, vi vil med fremtidens børn, og hvad vi vil bruge vores institutioner til. (218)

Udsagnene i Kollage 6 falder i tre klumper: Først med fokus på det særlige ved et samfund som netop dette med formuleringer af "et højteknologisk samfund som vores", "den danske nichestrategi" og "[en] i international sammenhæng helt enestående mulighed". Der træder en selvforståelse af en befolkning præget af kreativitet, fantasi og samarbejde frem. Egenskaber, der i andre sammenhænge, ofte ses knyttet an til idealer om iværksætteri og entreprenørskab. I midten står et udsagn, der markerer, at det er samfundets krav, der skal sætte retningen for opdragelsen i daginstitutionen. Det bliver tydeligt, at samfundet stiller krav til sine borgere, mens det ikke markeres, om borgerne har noget at kræve af samfundet. Der træder en umarkeret trussel frem, når det markeres, at "man skal starte tidligt", hvori der ligger en implicit forståelse af, at barnet mister noget af sin samfundsmæssige værdi, hvis det ikke stimuleres og kultiveres i tide. Truslen fra ikke at starte tidligt nok med at forberede barnet på

samfundets krav, knyttes altså til barnets potentiale som fremtidig indtægtskilde såvel som udgift for samfundet.

Den sidste klump handler i højere grad om, at de nævnte egenskaber skal fremkomme i et samarbejde mellem familie og daginstitution, og det markeres, at det "i dag" ikke er tilstrækkeligt at overlade børneopdragelse til en bedstemor, hvorved det fremstår unødvendigt at nævne, at tidligere tiders samfund (her særligt i betydningen arbejdsmarked og erhvervsliv) ikke i samme grad var afhængige af professionelt pædagogisk arbejde.

Fortiden fremstilles i modsætning til nutiden gennem en fortælling om, at den generationelle overlevering var tilstrækkelig<sup>67</sup>. Fremtiden forventes at blive anderledes, hvilket kræver professionel pædagogisk intervention, og fremtiden gives herigennem betydning som det, man bør styre efter – det, der er afgørende for, "hvad vi vil bruge vores institutioner til"<sup>68</sup>.

I en udvidet forståelse af "samfundet" viser ovenstående kollage, hvordan også arbejdsmarked og erhvervsliv får gavn af investeringer i barnet gennem investeringer i daginstitutionen. Barnet er i sin egenskab af kommende samfundsborger især noget værd i kraft af sin potentielle arbejdskraft. Der findes løbende i materialet noget om "den nyttige samfundsborger", men her i Kollage 6 ekspliciteres det, at denne nytte er en økonomisk nyttighed for samfundet i betydningen arbejdsmarked og erhvervsliv.

Af teknologier i Kollage 6 kan udlæses "den danske nichestrategi" og "strategisk arbejde med de små børns kreativitet og samarbejdsevner". Herigennem fremstilles daginstitutionen som eksplicit redskab til "at præge børnenes senere liv" og anknytningen til arbejdsmarked og erhvervsliv betoner nogle mere klart definerede kompetencer i form af blandt andet fleksibilitet, kreativitet, nysgerrighed og selvstændighed, end vi så det i kollagerne 4 og 5. Rationalet bag ønsket om økonomisk investering i daginstitutioner synes at være, at en høj

---

<sup>67</sup> Fortællingen om tidligere tiders hjemmegående (bedste)mor, der tog sig af børnene og var i stand til at uddanne og oplære børnene indtil skolestart kan ses i lyset Anette Warrings (2003) beskrivelse af mytebegrebet som afgørende for etableringen af erindringsfællesskaber, idet det, der opleves som tidligere tiders mest almindelige familieform med hjemmegående mor og udearbejdende far, ifølge Anette Borchorst blot var "en parentes i Danmarkshistorien" (Borchorst, 2005, s. 134). Se desuden Brinkkjær m.fl. 1998, s. 29-32 for eksempler på opdragelsesmyter og deres betydning for formuleringer af og forventninger til fremtiden.

<sup>68</sup> Formuleringen om, at vi skal "bruge vores institutioner til" noget peger desuden igen på et rationale angående daginstitutionen som en investeringsform.

grad af institutionalisering fører til gode muligheder for strategisk intervention i det lille barns liv.

Af kollage 6 kan det udlæses som en økonomisk trussel mod samfundet, hvis fremtidens borgere ikke har de rette kompetencer, og barnet som fremtidig borger bliver således også i denne optik betragtet som en potentiel trussel, ikke som ved i kollage 4 og 5 at blive til en decideret udgift i form af en mulig "social taber", men ved ikke at udvikle sig til den størst mulige indtægt.

Det fremgår af kollagerne 4, 5 og 6, at barnet betragtes som en reel økonomisk investering – som human kapital, der kan omsættes i kroner og øre. Samtidigt beskrives det som økonomisk fordelagtigt at frigøre forældres arbejdskraft ved hjælp af investeringer i daginstitutioner. Ved at investere i barnet betragtes det således som muligt at skabe vækst både i nutiden og i fremtiden.

Det er paradoksalt, at såvel barnet som daginstitutionen på tværs af de tre kollager i dette tema fremskrives som værende en værdi i sig selv, mens de i de samme udsagn fremhæves som havende værdi for samfundet og særligt for fremtidens samfund. Altså som på samme tid værdifuldt som mål og særligt værdifuldt som middel til opnåelse af andre mål. Barnet gives således værdi gennem henholdsvis sit økonomiske, personlige og produktive potentiale, men i alle tre tilfælde med det endelige mål at minimere udgifter og optimere indtægter for fremtidens samfund.

## Andet tema: Daginstitutionen som investering i barnets fremtidige borgerpotentiale

Hvor kollagerne 4-6 i afsnittet om barnet som økonomisk investeringsobjekt, i høj grad omtalte barnet som en fremtidig ressource i form af produktiv og kreativ arbejdskraft og deraf følgende økonomisk afkast for samfundet, er der i de tre kollager i dette tema fokus på udsagn i materialet, der peger på barnet som borger, der ikke kun økonomisk, men også politisk og kulturelt er en værdifuld investering i fremtiden.

Fremstillingen af daginstitutionen som en kulturel investering i barnets fremtidige borgerpotentiale falder i tre temaer, der her illustreres med hver sin kollage; den ansvarlige medborger som investeringsobjekt, investering i opdragelsen af fremtidens tilfredse samfundsborger samt barnets særlige personlige egenskaber som vejen til fremtidens gode samfund. Afsnittet viser således, hvordan de borgerliggørende investeringslogikker træder frem som både rationaler, måder at tænke på, og teknologier, måder at intervenere på, idet der i materialet findes forskellige tilgange til investering i det lille barns fremtidige borgerpotentiale, ligesom dette borgerpotentiale sættes frem med forskellige betydninger og forskelligt indhold, der fører til divergerende syn på samfundet som noget, der enten skal opretholdes og reproduceres eller opbygges og videreudvikles af fremtidens borgere.

## Kollage 7: Den ansvarlige medborger som investeringsobjekt

Vi har i den grad brug for investeringer i vores mindste medborgere. (297) I børnehaven skal den første grundlæggende samfundskundskab indlæres, en kundskab, som indeholder respekt for individuel og fælles ejendom, samarbejdets glæde, tolerance, når det gælder individuelle afvigelser, som kan tjene til at berige vort gruppeliv, en sund modstand mod ødelæggende individer, en rigtig indstilling til "øvrigheden", individets ansvarsfølelse overfor gruppen, pligt til at rette sig efter gældende love, men med ret til berettiget kritik. (10)

Barndomstiden er til for barndomstidens egen skyld, og det er næppe helt galt at antage, at en ideel barndomstilværelse er den ideelle forberedelse til at blive en ideel samfundsborger i et ideelt samfund. (99) Børnene får så vidt muligt ansvaret for sig selv, og det må de have, hvis de senere skal bære deres ansvar i det voksne samfund. (36) Og så kan man satses på, at de her børn får en god skolegang, og et fornuftigt liv, hvor de kan tænke fornuftigt og tage nogle fornuftige valg og være ansvarlige borgere, altså på sigt. (344)

Livet er farligt, og derfor må vi lære børnene at agere i det samfund, vi lever i som medbestemmende borgere fra de er helt små. (278)

Den gode borger sættes i materialet i høj grad frem som en ansvarlig medborger. Som det ses af Kollage 7 sættes det lille barns evne til at tage ansvar for sig selv i direkte sammenhæng med den fremtidige voksnes evne til at tage ansvar for fællesskabet.

Kollage 7 er organiseret i tre klumper af udsagn, der indledes med udsagn, der fokuserer på indholdet af det gode medborgerskab. Det er især samarbejde, tolerance og ansvar. Dernæst følger en klump af udsagn, der kredser om sammenhængen mellem nutiden og fremtiden.

Rationalet er her, at hvis barnet har det ideelt i daginstitutionens lille samfund i nutiden, vil det blive i stand til at blive en ideel borger i det store samfund i fremtiden. En teknologi til at opnå dette er at give barnet ansvar i nutiden for at lære det at påtage sig ansvar i fremtiden.

Kollagen afsluttes med et enkelt udsagn, der på en lidt anden måde end de foregående to udsagnsklumper peger på, hvad det er, børnene skal rustes til. Det er livet som sådan, der er farligt, særligt hvis det ikke leves i et organiseret samfund blandt ansvarlige medborgere.

Temaet i kollagen slås an af udsagnet "Vi har i den grad brug for investeringer i vores mindste medborgere.", hvor barnet sættes frem ikke blot som barn, ikke blot som borger, men som medborger. Samtidigt markerer dette udsagn, at medborgerskab er noget, der kræver



investering, det koster tid og penge at udvikle og uddanne borgere til fremtidens samfund. Det er ikke noget, der kommer af sig selv. Barnet knyttes således gennem sit ophold i en daginstitution ikke kun til børne- og personalegruppen i den konkrete daginstitution, men også til gruppen af øvrige samfundsmedlemmer. Daginstitutionen får hermed en ordensopretholdende og samfundsstabiliserende funktion og gives betydning i forhold til fremtidens samfundsorden, hvor det betragtes som vigtigt at overholde ret og lov. Desuden findes udsagn, der hver især peger på, at barnet skal blive borger "på sigt". Det drejer sig her om at blive "en ideel borger i et ideelt samfund", en ansvarlig borger, der gennem sin tid i daginstitutionen og herefter i skolen lærer at tænke fornuftigt, træffe fornuftige valg og således være ansvarlig. Det drejer sig dels om at kunne tage ansvar for sig selv, men også for samfundet eller i mindre skala "gruppen".

Barnets oplæring til ansvarlig medborger forventes at ske gennem spejling af "det voksne samfund", hvor barnet både skal kunne tage ansvar for sit eget og det fælles bedste gennem selvforvaltning og medbestemmelse. Det er i forlængelse af dette interessant, at "samfundskundskab" tales frem som noget, der skal "indlæres", hvilket indebærer et statisk syn på samfundet, da barnet i denne forståelse ikke udvikles til samfundsmedlem men oplæres i samfundskundskab.

Investeringen i daginstitutionen og daginstitutionsbarnet trækker således på en teknologi om indlæring gennem spejling, der fungerer ved at ansvarliggøre barnet for sig selv og børnehavefællesskabet i nutiden, i forventning om, at afkastet bliver fremtidens selv- og medansvarlige borger. Indlejret i denne teknologi ligger et rationale om, at tolerance overfor og identifikation med gruppen af daginstitutionsbørn i nutiden medfører øget tolerance og identifikation med gruppen af medborgere i fremtiden, samt at barnet lærer ansvar ved at påtage sig eller blive pålagt ansvar. På den måde kan barnets evne til at tage ansvar for såvel sig selv som for fællesskabet betragtes som et svar på eller et værn mod en ikke nærmere ekspliciteret, truende individualisering. Samtidig er det stærke fokus på lov og orden, ansvar for gruppen og "modstand mod ødelæggende individer" et udtryk for, at anarki og uorden betragtes som trusler mod fremtidens samfund, hvor individuel afvigelse kun er acceptabelt i det omfang, det opfattes som kulturelt berigende; "når det gælder individuelle afvigelser, som kan tjene til at berige vort gruppeliv".

Det understreges, at "barndomstiden er til for barndomstidens egen skyld", men af samtlige udsagn fremgår det samtidig, at barndomstiden er et middel til investering i fremtiden. Flere af udsagnene viser desuden, hvad afkastet af en sådan investering er, og således hvad der kan opfattes som værdifulde egenskaber ved fremtidens borgere. Det drejer sig særligt om evnen til at træffe valg, fornuftige og ansvarlige valg, der er til gavn for såvel individet som for fællesskabet og således at kunne "agere i det samfund, vi lever i som medbestemmende borgere".

## Kollage 8: Investering i opdragelsen af fremtidens tilfredse samfundsborger

Barnets udvikling til samfundsmedlem foregaar væsentlig gennem dets leg, og den leg er mest udviklende, der paa det nærmeste efterligner det samfundsliv, barnet senere skal leve i. (11) Det er i børnehavens køkken, spiren til den dygtige og interesserede husmoder lægges. (24) De livsbetingelser, vor tid giver og stiller det enkelte menneske, kræver denne tilpasning, og det er på den baggrund blevet hævdet, at det er børnehavens første opgave, at grundlægge den indordning, der senere skal resultere i det veltilpassede og lykkelige samfundsmenneske. (72)

Vi må opbygge en institution, hvor begreber som fællesskab/solidaritet/lighed afløser principper som individualitet/konkurrence og ulighed. (126) Barnet skal opdrages til at være Medmenneske og ikke Konkurrent. (7) Vi har jo en samfundsmæssig opgave, og det er, at vi gør børnene klar til at kunne trives ude i samfundet og have den bunke selvværd og selvtillid med, som har betydning. (346)

Som det sås af kollage 5, kan barnets nutidige trivsel betragtes som en fornuftig økonomisk investering i fremtidens borger, idet "en tryk og lykkelig barndom" ifølge udsagnskollagen "mindsker de menneskelige katastrofer og dårlige livsmuligheder". Ovenfor er det udspecificeret, hvordan denne nutidige trivsel får konkret betydning. Udsagnene i kollage 8 stikker umiddelbart i flere retninger, men har det til fælles, at det er daginstitutionens opgave at sikre, at børn indordner sig eller finder sig til rette med deres plads i fremtidens samfund, uanset om denne plads er funderet på korrekt tilpasning til de forventninger, der ligger til deres biologiske køn, som i udsagnet, der fremhæver "den dygtige og interesserede husmoder" som et mål for daginstitutionens opdragelsesarbejde, eller mere generelt på de betingelser der stilles til fremtidens borgere "ude i samfundet".

Det kan læses som konstant i udsagnene, at barnets fremtidige tilfredshed med sit liv som borger er afhængig af dets nutidige trivsel. Til gengæld er det varierende, hvad denne trivsel kan siges at basere sig på. Igen er det barnets spejling af det voksne samfund, eksempelvis gennem legen, der skal bidrage til barnets indlæring af eller oplæring i de rette kompetencer, for således at opnå forudsætninger for tilpasning og tilfredshed med det voksne liv som borger, der venter barnet. Rationalet synes altså at være, at indordning og tilpasning fører til accept og tilfredshed.

Kollagens to klumper af udsagn er fremkommet ved, at udsagn, der beskriver og begrundet et ønske om opdragelse til tilfredshed står øverst med fokus på de ikke nærmere specificerede betingelser "vor tid giver og stiller det enkelte menneske", mens de mere konkrete, indholdsbeskrivende markeringer, der på den ene side handler om at opdrage barnet til fællesskab og medmenneskelighed fremfor individualitet og konkurrence, og på den anden side markerer, at barnet har brug for (individue) selvtilid og selvværd, er samlet i den nederste klump af udsagn.

Barnet fødes ifølge udsagnene ikke som samfundsborger, men skal udvikles hertil. Denne udvikling formuleres både i termer af en spire, der lægges, og en indordning, der skal finde sted. Barnet skal gøres "klar til at kunne trives", men det er således ikke entydigt, om denne klargøring beror på noget iboende, der skal tæmmes gennem opdragelse, eller om der er tale om noget udefrakommende, der plantes og opelskes i barnet for at udnytte daginstitutionens befolkningspolitiske potentiale.

Som vi har set i tidligere kollager, er det også her særligt pigen/kvinden, der ventes at udgøre et befolkningspolitisk potentiale. I kollage 4 markeredes det som befolkningspolitisk nødvendigt at sikre gode institutioner for at kunne få flere kvinder på arbejdsmarkedet, mens det her i kollage 8 er for at danne fremtidens gode husmødre.

Også i denne kollage fremstilles barnet som en potentiel trussel mod samfundet, hvis det ikke opdrages korrekt (i institutionerne). Ved gentagne markeringer af barnets fremtidige tilpasning gennem efterligninger af livet "ude i samfundet", vises det, at det ikke-tilpassede barn, der er fokuseret på individualitet og konkurrence, udgør en trussel mod fremtidens samfund. I kollagen findes således udsagn, der repræsenterer dele af materialet, som fokuserer på solidaritet frem for konkurrence, som en vej til barnets fremtidige gode liv. I tillæg til, at børn skal opdrages til at være "dygtige og interesserede", "veltilpassede og lykkelige" bliver det hermed markeret, at fremtidens borger er et "medmenneske" og således orienteret mod fællesskab<sup>69</sup>, lighed og solidaritet. Denne markering af et særligt samfundsfællesskab, der skal spejles i nutiden for at kunne opretholdes i fremtiden, noget børn bør tilpasses til og indordnes under, kan udlæses som udtryk for, at samfundet og

---

<sup>69</sup> Se desuden Gilliam & Gulløvs analyser af "Arbejdet med *det sociale*" og "Betydningen af *grænser*" (Gilliam & Gulløv, 2012, s. 258–260)

samfundsfællesskabet opfattes som statisk eller konstant. En sådan statisk samfundsforståelse ses også af en formuleringen om "vor tid", der peger på en forventning om, at barnet vokser op og bliver borger i en tid, der minder om nutiden, og billedet af fremtiden som enten utopisk eller dystopisk er således ikke nær så fremtrædende i denne kollage. Det drejer sig altså om at tilpasse sig samfundsfællesskabet, som det er. I modsætning hertil er der i andre dele af materialet, som vi skal se nu i Kollage 9, et tydeligere fokus på, at fremtidens borgere skal være medopbyggere af et nyt samfund, der forventes at være anderledes end det eksisterende.

## Kollage 9: Barnets særlige personlige egenskaber som vejen til fremtidens gode samfund

Som småbørnspædagoger er vi med til at forme personligheden hos fremtidens mennesker. Ét af vores mål for opdragelsen må være, at børnene engang bliver medopbyggere af en ny kultur, ikke kun passive medløbere i den gamle. (80) Det er dem, der skal løfte vores samfund. (347) Vi har brug for børn, som er modige, kritiske og selv kan tage stilling med tiden. (161) ...et værdifuldt samfundsmedlem må også kunne se reglernes eventuelle svagheder, og må have mod til og mulighed for at søge reglerne ændret, hvis de er uhensigtsmæssige. (99)

I legen udvikles personlige og sociale kompetencer som opfindsomhed, initiativ, ansvarlighed, passion, udholdenhed og sociale grænser. Alle er vigtige kompetencer både i forhold til at få et godt liv og til at sikre samfundets fremtid. (326). Til de personlige og sociale kompetencer hører bl.a. selvhjulpethed, positiv selvopfattelse, medansvarfølelse, evnen til at se en sag fra flere synsvinkler, til at tage hensyn og drage omsorg for andre samt til at kunne håndtere modgang. (233) Hvordan fremtidssikrer vi det danske samfund, så vi kan klare os i en verden, hvor den globale konkurrence uden tvivl bliver hårdere og hårdere? Hvad skal der til, så vi fastholder og udvikler den kreativitet, fantasi og opfindsomhed, som både gør livet sjovere, men også sikrer samfundets fremtidige økonomi? (293)

Når man afleverer sit barn hernede [i vuggestuen], så skal det være kvalitet. (342) Hvordan bliver Danmarks fremtid, når man skærer ned igennem hele uddannelsessystemet. Og ikke mindst i børnehaverne, som har en nøglefunktion for de menneskelige egenskaber og evner, der er så afgørende for landets fremtid. (188) Vi passer ikke [børn], vi udvikler. (342)

Der er i materialet en række udsagn, der peger i retning af, at en etablering af nogle særlige personlige egenskaber hos barnet, kan fungere som en teknologi til opnåelse af fremtidens gode samfund, og her i kollage 9 formuleres en teknologi direkte som "at forme personligheden hos fremtidens mennesker" til "værdifulde samfundsmedlemmer". Ligesom det fremgik af kollagerne 5 og 8 angående trivsel og tilfredshed er der her en tydelig sammenkædning af barnets nutidige gode liv og fremtidige evner som borger. Modige, kritiske børn skal beskytte fremtidens samfund mod en ikke nærmere defineret trussel fra stilstand, fra ikke at følge med udviklingen.

Flere af udsagnene bevæger sig i to plan; barnets særlige personlige egenskaber for barnets egen skyld og egenskaber, der tjener til fremtidens samfund – ”vigtige kompetencer både i forhold til at få et godt liv og til at sikre samfundets fremtid.”. På samme måde markeres det, at barnets eget liv bliver sjovere både nu og i fremtiden, hvis det præges af kreativitet, fantasi og opfindsomhed til gavn for samfundet.

Kollage 9 falder i tre klumper. De to øverste handler om konkrete egenskaber hos daginstitutionsbarnet nu og i fremtiden, hvor den første er dannet af udsagn, der markerer, hvilke (samfunds-)kritiske egenskaber, fremtidens mennesker forventes at erhverve sig i daginstitutionen. Det drejer sig om at være medopbygger af samfundet, kunne løfte det og være modig. Den midterste klump fokuserer i højere grad på sociale egenskaber, evnen til at tage (med)ansvar og evnen til at drage omsorg for både sig selv og andre. Desuden fremhæves fantasi, kreativitet og opfindsomhed som vigtige egenskaber for daginstitutionsbørn nu og borgere i fremtiden. Den nederste udsagnsklump handler om truslen fra nutidige besparelser, der ikke rummer forståelse for, hvilken (samfunds-)udviklingsopgave daginstitutionen står med. De ”menneskelige egenskaber og evner”, der er udledt i de to øverste klumper, kommer ikke af sig selv. De skal udvikles gennem pædagogisk kvalitet. Denne trussel fra nutidige besparelser kan således ses i sammenhæng med truslen fra en forventet global og international konkurrence mod ”den danske nichestrategi”, der knytter sig til disse ”menneskelige egenskaber og evner”.

En i materialet tydelig teknologi til at forme fremtidens mennesker er leg, og rationalet bag teknologien er, at det er i barnets (frie) leg, at de særlige personlige egenskaber, samfundet har brug for i fremtiden, udvikles. Legen fungerer på den måde som en teknologi til at danne en aktør, der kan sige fra, hvilket står i modsætning til de foregående kollagers tilpasningsteknologier. Hvor der i kollagerne 7 og 8 er fokus på at skabe og opretholde samfundsorden, markeres det her, at der også kan være for meget orden<sup>70</sup>. I modsætning til i kollage 7, hvor anarki, uorden og ”ødelæggende individer” betragtedes som truende elementer, er der i denne kollage mere fokus på truslen fra en (for) autoritetstro befolkning,

---

<sup>70</sup> Dette kan med Michel Foucaults kritikbegreb, der som nævnt i del 2 kredser om ”the art of not being governed quite so much” (Foucault, 2007, s. 45), forstås som kommentarer til, hvordan der bliver styret, samt hvilket regeringsbegreb, der træder frem.

der ikke evner at videreudvikle samfundet, men accepterer det eksisterende. På den måde viser kollagerne 7 og 8 et statisk samfundssyn, som barnet kan tilpasses i og indordnes under gennem spejlende leg, mens Kollage 9 repræsenterer et mere dynamisk samfundssyn, hvor legen i daginstitutionen bliver en teknologi til udvikling af opfindsomhed og initiativ<sup>71</sup>. Det drejer sig således i de to første kollager i dette tema om at acceptere samfundet (dog med ret til det, der kaldes "berettiget kritik"), mens det i Kollage 9 handler om at opdrage kritiske "medopbyggere af en ny kultur".

Kollagerne 7, 8 og 9 viser samlet, hvordan investering ikke kun drejer sig om penge. Der investeres i høj grad også tid og tilrettelæggelse i den daginstitutionelle hverdag. Investeringslogikken er således mangefacetteret, hvor den tid og de tanker pædagoger bruger, der muligvis også kan omsættes til penge i sidste instans, igennem kollageformens fremstilling og det analytiske blik, der anlægges i afhandlingen, træder frem som investeringer i fremtidens borgere.

---

<sup>71</sup> Denne modsætning mellem kollagerne kan i en anden type af analyse muligvis vise sig som tidstypisk med brud indenfor den 70-årige periode, der behandles under et her, idet især Kollage 8 primært et samlet af udsagn fra den første del af den analyserede periode, mens Kollage 9 har flere sene udsagn.



### Tredje tema: Barnets danskhed som investeringsobjekt

Analysernes tredje tema lægger sig tæt op ad andet tema med sit fokus på investering i fremtidens ønskværdige borger, ligesom det kunne have været placeret sammen med Kollagerne 11 og 12 i temaer om barnet som fællesskabsorienteret, aktiv, demokratisk medborger. Alligevel har jeg valgt at arrangere "Danskhed som investeringsobjekt" som et selvstændigt tema, da det er særdeles markant og gennemgående i materialet og i nogen grad overstråler de andre temaer. Der er tale om investering på en måde, der adskiller sig fra det, vi har set i kollagerne 4-9. Nok er der stadig tale om en økonomisk investeringslogik – vi skal have noget for pengene på daginstitutionsområdet – og nok investeres der stadig tid og tanker i daginstitutionen og daginstitutionsbarnet, men der træder et nyt investeringsobjekt frem i denne kollage. Nemlig barnets danskhed, og således fremtidens befolknings sammenhængskraft som nationalkulturelt fællesskab.

Danskhed er en figur, der går igen igennem materialet. Danskhed knytter sig til mange forskellige ting og kan have med kultur, dannelse og værdier at gøre, men er lige så ofte formuleret uspecifikt og umarkeret som noget med tilpasning til eller integration i et ikke nærmere beskrevet nationalt fællesskab. Integrationen retter sig i mange udsagn mod det, der opfattes som udansk eller ikke-dansk, men ses også rettet mod det barn, der er født i Danmark af danske forældre, men alene i kraft af sin barnlighed betragtes som ikke-integreret i det nationale fællesskab. Der tales om "at skabe danskhed ... [i] et lille barns liv". I Kollage 10 er samlet udsagn, der tegner et billede af, hvad det (blandt andet) er for en integrationsopgave, daginstitutionen i materialet står med.

## Kollage 10: Daginstitutionen som en kulturel investering i barnets fremtidige danskhed

Vi har skabt noget ganske særligt i Danmark, og det er værd at værne om. Folk kommer rejsende fra hele verden for at se vores daginstitutioner, fordi institutionerne er med til at skabe sammenhængskraften i vores samfund. (281) Så børnehaven befinder sig i frontlinjen, når det handler om at skabe danskhed i et menneskes liv. I et lille barns liv. (285)

Med børn skal man land bygge. (145) Derfor spiller daginstitutioner en hovedrolle, når det handler om at videreføre den danske kultur og værdier. (285) Dagtilbudene skal medvirke til at give børn forståelse for kulturelle værdier. (332) Når et barn kommer ud af sin mor ved det ingenting. Det skal integreres i samfundet og blive et socialt barn og et socialt menneske. Det er vigtigt at huske. Ikke kun indvandrede børn og børn med anden etnisk baggrund skal integreres. Det skal alle børn. (285) Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund. (333)

Det er efterhånden mest samba og latinamerikanske danse, der bruges. De kan også være fornøjelige, men hvorfor ikke lære børnene det, som er ægte dansk? Har man oven i købet folkeklæder til børnene, bliver det meget festligt. (199) Men [børnene] har faktisk været optaget af det der med, at vi har et fælles flag alle sammen, fordi vi er danskere. Men der [er] nogen, hvis forældre har boet et andet sted, hvor de har et andet flag. (344)

Børnehaven – en nødvendighed for indvandrede børn. (169) Sundhedsplejerskerne er meget opsøgende for at få familier med anden etnisk baggrund til at forstå, at deres børn kan have brug for at lege med andre børn og lære en masse, inden de skal i skole. (223) Børn og forældre skal hele tiden vide, at de er i en dansk børnehave, der principielt er ligesom alle andre børnehaver i landet – også selvom der i dag ikke er et eneste dansk barn tilbage i [daginstitutionen]. (210)

En høj andel af etniske minoritetsbørn sætter et nyt og øget fokus i de offentlige institutioner. For hvor skal integrationen foregå? Ja, det er i de offentlige institutioner, og derfor skal disse børn i institution så hurtigt som muligt. (270) Børnene bliver passet hos os, og det tror jeg egentlig er godt for dem. De bliver bedre til dansk og får en bedre forståelse for det danske samfund, end hvis de gik hjemme. (274) Politikerne må lære at se mere på hele førskolebarnets liv, når de taler integration, ikke kun på sproget og på skolen. Sprog er vigtigt, men den demokratiske opdragelse er vigtigere. (210)

Kollage 10 er analysens mest omfangsrige kollage. Den udgøres af udsagn, der er indholdsmæssigt fordelt i fem klumper.

Den første klump består af udsagn, der markerer daginstitutionen som noget særligt dansk, og samtidig som noget, der betragtes som værdifuldt og efterstræbelsesværdigt i et internationalt perspektiv. Det efterstræbelsesværdige består ikke her som i tidligere kollager af begge forældres mulighed for at arbejde udenfor hjemmet. Det er derimod barnet og ikke dets forældre, der udgør et befolkningspolitisk potentiale i en sådan grad, at daginstitutionen betegnes som værende "i frontlinjen", når det kommer til "at skabe sammenhængskraft" og "at skabe danskhed" i samfundet. Samfundets sammenhængskraft hænges hermed op på, at alle borgere har samme forståelse af, hvad der er dansk.

Den anden klump af udsagn i Kollage 10 peger på, hvordan daginstitutionen "spiller en hovedrolle" i denne produktion af sammenhængskraft og danskhed. Det markeres, at det ikke kun er børn, der opleves som udanske eller ikke-danske, men alle børn i Danmark, der skal integreres i samfundsfællesskabet. Daginstitutionen kan i denne forståelse videreføre dansk kultur og danske værdier ved at fungere som et spejl af og en vej ind i det nationalkulturelle samfundsfællesskab.

I midten står en udsagnsklump, der beskriver noget af det nationalkulturelle indhold, der træder frem i materialet. Det kan eksempelvis være knyttet til kulturelle praktikker som folkedans og folkedragter, eller det kan være kulturelle symboler som "et fælles flag"<sup>72</sup>. Begge udsagn markerer samtidig det andet eller det fremmede; de latinamerikanske danse og forældrenes "andet flag". Markeringen af det andet tjener til at fremhæve det, der sættes frem som "ægte dansk".

Kollagens fjerde klump af udsagn kredser om "indvandrebørn" som særlig målgruppe. Der ses i materialet forskellige beskrivelser af andethed, der knytter sig til sprog, kultur, værdier eller etnicitet, og som i kraft af sin udanskhed eller ikke-danskhed påkalder sig en særlig opmærksomhed og sætter det udanske eller ikke-danske barn i en særligt synlig position, som

---

<sup>72</sup> Udsagnets reference til "det fælles flag" er desuden interessant i forlængelse af Michael Billigs begreb om "flagging", der dækker over de ubemærkede, daglige nationale markeringer, der danner bagtæppe for borgernes hverdagslige handlinger: "The metonymic image of banal nationalism is not a flag which is being consciously waved with fervent passion; it is the flag hanging unnoticed on the public building." (Billig, 2009, s. 8).

et barn, der har et særligt behov for at gå i daginstitution. Sundhedsplejersken, der ellers ofte forbindes med forebyggelsesarbejde rettet mod barnets fysiske udvikling, drages ind i arbejdet med barnets italesatte behov for national og kulturel udvikling i daginstitutionen, gennem sin adgang til familierne, når barnet er helt lille<sup>73</sup>. Det markeres, at "familier med anden etnisk baggrund" ikke forventes fra starten at forstå, at deres førskolebarn har brug for at lege og lære, hvorved det fremstår umarkeret, at forældre, der ikke opleves som "etnisk anderledes" altid allerede er opmærksomme på dette behov hos deres børn samt på, at børnene kan få tilfredsstillet dette behov i daginstitutionen.

Udsagnene i kollagens sidste klump peger også på, hvordan børn fra familier, der opfattes som etnisk, sprogligt eller kulturelt udanske eller ikke-danske, opfattes som havende et særligt behov for at gå i daginstitution. Det er her, integrationen skal foregå, og børnene skal derfor i institution "så hurtigt som muligt". Det markeres, at "hvis de gik hjemme" ville de ikke opnå samme forståelse for dansk kultur og sprog. På den måde træder det udanske eller det ikke-danske frem som truende, og som noget, der må sættes hurtigt ind imod.

Markeringen af vigtigheden af demokratisk opdragelse, og af, at det ikke kun drejer sig om at tilegne sig det danske sprog, bærer på en umarkeret antagelse om sammenhængen mellem sprogforståelse og samfundsforståelse. Barnet kan således ikke blive dansk ved at tilegne sig enten sproget eller et demokratisk sindelag, men bør få begge dele gennem sit ophold i daginstitutionen. Samtidig ligger der i denne sammenkædning af sprog og samfund en umarkeret forståelse af, at børn (og forældre), der ikke taler dansk, heller ikke kan forventes at have kendskab til den danske samfundsform og det, der beskrives som et særligt dansk, demokratisk sindelag. Danskhed kommer altså i denne forståelse som en samlet pakke.

Den dominerende teknologi i Kollage 10 synes at være en særlig praktisering af dansk kultur og danske værdier i daginstitutionen. Og rationalet bag teknologien bliver, at denne særlige danske daginstitutionspraksis kan føre til en (re)etablering af danskhed i samfundet i fremtiden. Danskhed formuleres på samme tid som noget, der allerede eksisterer, som er

---

<sup>73</sup> Se i øvrigt Oline Pedersens analyser af forholdet mellem viden og etnicitet i sundhedsplejerskens velfærdsarbejde: "Her kan man sige, at etniciteten får en dobbeltrolle, idet den på den ene side forstærker sundhedsplejerskens rådgivning, mens etniciteten samtidig giver en vis relativisme i sundhedsplejerskens blik på familien..." (O. Pedersen, 2011, s. 14)

"ægte dansk" og kan videreføres og som noget, der skabes "i et lille barns liv". Det vil sige, at der er en statisk og en dynamisk forståelse af danskhed, der fungerer side om side og løbende taler ind i hinanden.

Under truslen fra noget ikke nærmere defineret udansk eller ikke-dansk bliver målet bevarelsen af det særlige danske samfund, og den særlige danske måde at gøre tingene på i fremtiden.

Kollagen er i højere grad end de tidligere præget af en art kampretorik, hvor daginstitutionen beskrives som værende "i frontlinjen", når det kommer til bevarelsen af dansk sprog, kultur og demokratiforståelse, og således til bevarelsen af Danmark som et nationalkulturelt samfundsfællesskab.

Integration i det danske samfund er herudover noget, der vedrører alle børn i Danmark. Barnet opfattes i udgangspunktet som ikke-integreret, "når det kommer ud af sin mor" – det være sig kulturelt, socialt, økonomisk. Men gennem markeringer af, at sprog, etnicitet og kultur spiller en rolle i daginstitutionens opdragelsesarbejde, bliver det alligevel synligt, at der til enhver tid er nogen, der har et særligt integrationsbehov, nogen som ikke er omfattet af "det, som er ægte dansk". Det er også denne logik, der er på spil, når det beskrives, at "der ikke er et eneste dansk barn tilbage" i en given daginstitution. Det markeres ikke, hvori danskhedskriteriet består; om ikke et eneste barn er dansk statsborger, har to danske forældre eller taler dansk i hjemmet. Indholdet af danskheden er umarkeret – det fremhæves ikke, men det findes.

Tredje tema peger således på nogle konkrete praksisser og nogle konkrete måder, hvorpå man kan blive "ægte dansk" i daginstitutionen. Disse måder foldes i fjerde tema ud med fokus på, hvordan gruppefølelse, fællesskab og demokrati spiller sammen i beskrivelserne af idealer for daginstitutionen og daginstitutionsbarnet.

#### **Fjerde tema: Barnet som fællesskabsorienteret, aktiv, demokratisk medborger**

I flere af de ovenstående udsagnskollager figurerer "gruppen" som et tværgående element. Gruppen kan i denne sammenhæng både være en konkret forståelse af børnegruppen i den enkelte institution, en mere generel opfattelse af gruppen af børn i Danmark på et givent tidspunkt, samfundet eller det nationale fællesskab som gruppe. Således figurerer gruppen på samme tid både som opdragende instans og som målet med opdragelsen.

Kollagerne her i fjerde tema trækker således videre på nogle af de teknologier, der var dominerende i kollagerne 7 og 8, der kredsede om tilpasning, indordning og ansvarliggørelse, ligesom Kollage 10's integrationsteknologi også vil blive synlig i det følgende.

Kollagerne 11 og 12, der indeholder udsagn om henholdsvis gruppeopdragelse og demokratiopdragelse, er samlet under temaet "Barnet som fællesskabsorienteret, aktiv, demokratisk medborger", da flere af de idealer, teknologier og rationaler, der træder frem er fælles for de to kollager, og da analysens afsluttende Kollage 12 om demokrati et funderet på Kollage 11's etablering af gruppen som afgørende for barnets lykkelige liv.

## Kollage 11: Opdragelse til "en del af noget større" – barnet i daginstitutionen i samfundet

For at kunne klare sig godt i samfundet, både det lille børnehavesamfund og det store omgivende samfund, må ethvert barn prøve på at finde sig selv, blive sikker på sin egen person i en sund selvfølelse samtidigt med, at det kan falde til i gruppen. (74) Det vigtigste for et menneske, det er, at man føler sig som en del af et eller andet. Dem, der ikke gør det, de har det ikke godt i deres liv. (344) De livsbetingelser, vor tid giver og stiller det enkelte menneske, kræver denne tilpasning, og det er på den baggrund blevet hævdet, at det er børnehavens første opgave, at grundlægge den indordning, der senere skal resultere i det veltilpassede og lykkelige samfundsmenneske. (72) Det er en meget vigtig opgave for børnehaven, at den føler sit ansvar for de nye samfundsborgere, og at den føler sig i sammenhæng med hele det store samfund. (74) Det er naturligt at ordne det sådan i den store institution, at hver enkelt afdeling fungerer som en lille selvstændig børnehave – som et samfund indenfor samfundet. (40) I denne betegnelse skulde ligge, at børnehavens liv tilstræbes at blive en afspejling af samfundslivet – jvnf. Deweys tanker om *skolen* som et miniatyresamfund, *an embryonic society*. Men endvidere – og det er faktisk vigtigere – skulde deri ligge erkendelsen af, at børnehavens væsentligste opgave er at skabe gode *samfundsmedlemmer*. (11)

Det er stadig det vigtigste i vuggestuen, at man lærer at være sammen med andre. (291) De små, de lærer af de store, og de lærer de sociale spilleregler og at omgås andre mennesker. (346) I børnehaven skal den første grundlæggende samfundskundskab indlæres, en kundskab, som indeholder respekt for individuel og fælles ejendom, samarbejdets glæde, tolerance, når det gælder individuelle afvigelser, som kan tjene til at berige vort gruppeliv, en sund modstand mod ødelæggende individer, en rigtig indstilling til "øvrigheden", individets ansvarsfølelse overfor gruppen, pligt til at rette sig efter gældende love, men med ret til berettiget kritik. (10) I [daginstitutionen] gør de i det hele taget meget for at lære børnene at indgå i et fællesskab og arbejde sammen, hvad enten det drejer sig om at være fælles om at lave mad over bål, bage kager til velgørenhed eller deltage i førstehjælpskurser. (274)

Udsagnene i Kollage 11 er organiseret i to klumper. Den øverste klump består af udsagn, der på forskellig vis markerer, at daginstitutionens "væsentligste opgave er at skabe gode samfundsmedlemmer", og at dette sker gennem tilpasning til og indordning i gruppen. Anden udsagnsklump beskriver teknologierne til opnåelse af denne gruppeopdragelse. Det drejer sig eksempelvis om mesterlære mellem store og små børn, om at etablere omgangsformer- og normer, der afspejler "de sociale spilleregler" med henblik på "at omgås andre mennesker".

Det understreges i kollagens allersidste udsagn, at de konkrete aktiviteter er underordnede gruppeopdragelsen. Det vil sige, at det bliver mindre vigtigt, hvad børnene laver i daginstitutionen, så længe de gør det i fællesskab og samarbejde.

Ideen om den spejlende leg går igen her, men nu i en udvidet forståelse, så det er selve "børnehavens liv", der skal tilstræbes at være "en afspejling af samfundslivet". Gruppen kan gennem denne beskrivelse af "an embryonic society" i kollagen læses som både teknologi og rationale – barnet skal lære at indgå i en fremtidig gruppedynamik netop ved i nutiden at indgå i en hverdagslig gruppedynamik.

Målet med daginstitutionens arbejde, og således statens mål med at drive daginstitutioner, bliver her i Kollage 11 produktion af lykkelige, veltilpassede borgere, der kan klare sig godt i samfundet. På den måde trækkes der igen på nogle af de samme rationaler, som i Kollage 5, der handlede om barnets nutidige trivsel som forebyggelsesteknologi, og det markeres at barnets trivsel og en "sund selvfølelse" har at gøre med samfundets fremtidige overlevelse. Der trækkes også på rationalerne fra Kollage 8, hvor barnets tilfredshed med sin position i og sit tilhørsforhold til samfundet bliver afgørende for fremtidens samfund. Dog er der her i Kollage 11 det tvist, at det er selve gruppetilhørsforholdet – det at være en del af samfundet – det gør borgere lykkelige. Det beskrives på den ene side som nødvendigt og naturligt for mennesker, at føle sig som "en del af et eller andet", mens det samtidig beskrives som noget, barnet skal oplæres i igennem sit ophold i daginstitutionen. Igen beskrives daginstitutionen altså her som noget, der sammenfletter det naturlige med det kulturelle, hvorved det, der opleves som barnets naturlige behov bliver foreneligt med det nationalkulturelle samfundsfællesskab. Barnet skal kunne "falde til i gruppen" for at kunne klare sig godt "både [i] det lille børnehavesamfund og det store omgivende samfund".

I kollage 11 fremsættes en umarkeret trussel om manglende sammenhængskraft i fremtidens samfund, der markeres at kunne imødekommes ved at "skabe gode samfundsmedlemmer" i nutidens daginstitutioner. Daginstitutionen kommer herved til at fungere som samfundets sociale kit – en beskrivelse, der ellers ofte har været forbeholdt skolen. De løbende referencer til samfundet i materialet, dækker over en umarkeret forståelse af et nationalkulturelt fællesskab. Det er ikke ethvert givent samfund, daginstitutionen skal spejle, men netop det danske samfundsfællesskab, med de særlige værdier, der knytter sig til det, som vi så i Kollage



10. I Kollage 12 skærpes det yderligere, at dette særlige danske fællesskab er et demokratisk fællesskab.

## Kollage 12: Demokrati som opdragelsens mål og middel

Opdragelsens maal maa være frie, uafhængige, demokratiske mennesker, der ikke er modtagelige for diktatorernes autoritære metodik. (9) Vi skal gøre børnene parate til at medvirke og deltage i samfundet på aktiv vis. Vi lever i et demokratisk samfund, og de værdier skal vi minde hinanden og vore børn om. (279) Og det er umagen værd, da vort Maal vel trods alt er at opdrage frie, selvstændigt tænkende Mennesker til et demokratisk Samfund og ikke bare Tænder i et Tandhjul. (2) Inger Merete Nordentoft anfører som demokratiets opdragelsesmaal, at dette maa være at skabe mennesker, der kan tænke frit og indordne sig under helhedens tarv. (11) Vi er alle en del af samfundet. Vi er født ind i det på godt og ondt og underkastet dets vilkår. Men vi har mulighed for at få indflydelse på det, for vort samfund er demokratisk. (98)

Livet er farligt, og derfor må vi lære børnene at agere i det samfund, vi lever i som medbestemmende borgere fra de er helt små. (278) Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. (333) Politikerne må lære at se mere på hele førskolebarnets liv, når de taler integration, ikke kun på sproget og på skolen. Sprog er vigtigt, men den demokratiske opdragelse er vigtigere. (210) Der er ingen tvivl om, at en nation, som er korrupt, er forsvarsløs. Derfor er kvalitet og karakter det fundamentale i opdragelsen af den kommende slægt, om vi fortsat skal leve i et demokrati. (78)

Det [er] ikke ligegyldigt, hvorledes især et barns første 7 leveår forløber, således at det kan klare at blive elev i skolen og senere blive borger i vores samfund med det ansvar, det nu engang er at være borger i et demokratisk samfund. (147) Rundkredsen er et af vores vigtigste pædagogiske midler i bestræbelserne på at gøre børnene ligeværdige, medbestemmende og medansvarlige. (159) Den såkaldte rundkreds er en form for børnemøde, hvis formål tjener flere elementer. Rundkredsen er egentlig det bestemmende led i den demokratiske daglige beslutningsproces. (129) Her får børnene indflydelse, og de lærer at træffe valg. (278)

Denne sidste kollage i afhandlingens Del 3 handler om barnet som aktiv, demokratisk medborger. Der trækkes på nogle af de samme logikker som, når talen falder på danskhed, idet netop denne type af demokratisk samfund og demokratisk livsform betragtes som noget særligt dansk gennem en understregning af, at "vort samfund er demokratisk". Danskhed er således i denne sammenhæng ikke blot udtryk for et nationalkulturelt fællesskab, men også

for et politisk fællesskab og en særlig samfundspraksis. Når daginstitutionen tales frem som ansvarlig for en sådan politisk opdragelse af fremtidens borgere, gøres daginstitutionen til en del af den politiske organisering af samfundsfællesskabet.

Udsagnene i Kollage 12 falder i tre klumper, der repræsenterer forskellige bud på, hvad demokrati er i daginstitutionen.

Den første udsagnsklump taler om demokrati som opdragelsesmål, men samtidig om demokratiets opdragelsesmål. Denne skelnen peger på en dobbelt forståelse af demokrati som henholdsvis praksisform og styreform<sup>74</sup>. Som praksisform er demokratiet noget, børn kan tilegne sig for derved at blive modstandsdygtige overfor "diktatorers autoritære metodik" og undgå at blive "tænder i et tandhjul". Mens demokrati som styreform er noget allerede eksisterende, børn skal lære at agere i og blive medskabere af; et demokratisk samfund.

Midterste udsagnsklump udpeger den trussel, der i denne forståelse kan dæmmes op for gennem demokratisk opdragelse. Det er selve livet, der er farligt, hvis fremtidens borgere ikke lærer at organisere sig i et demokratisk samfund. Barnet skal integreres i demokratiet gennem demokratisk opdragelse, og det gælder særligt som vist i Kollage 10 det barn, der ikke (udelukkende) har dansk som modersmål. På den måde peger udsagnene i Kollage 12 mere entydigt på barnet som truende for og i mindre grad som truet af samfundet. Det betragtes således som truende for opretholdelsen af et fortsat demokratisk samfund, hvis ikke alle børn gennem daginstitutionen tilegner sig og integreres i det eksisterende demokrati, og samtidig bliver i stand til at påvirke fremtidens demokrati gennem medbestemmelse og medansvar.

Samtidig ses en ikke nærmere defineret udefrakommende trussel mod nationen, der betragtes som forsvarsløs, hvis den "kommende slægt" ikke er demokratisk. På den måde sættes demokrati og demokratisk opdragelse her frem som et nationalt værn.

---

<sup>74</sup> Jeg vælger her at bruge udtrykket "praksisform" i stedet for "livsform", der ellers også ofte i en dansk demokratiteoretisk kontekst ses i et begrebspar med "styreform" (Koch, 1945; Ross, 1946). Dette skyldes, at der i materialet er henvisninger til konkrete praktikker i form af blandt andet medansvar og medbestemmelse, der viser, at demokrati her må forstås som noget, der gøres snarere end noget, der leves. Begrebssparret praksisform og styreform henviser således til demokrati som henholdsvis pædagogisk hverdagspraksis og politisk organisering.

Kollagens rationale om at demokratisk opdragelse bedst finder sted i daginstitutionens demokratiske hverdagspraksis søges opnået gennem de teknologier, der præsenteres i den nederste udsagnsklump. Her er det særligt rundkredsen som teknologi, der træder frem. Når børnefællesskabet organiseres i rundkreds, gives børnene mulighed for at lære demokrati i praksis. Barnet gives indflydelse på hverdagen i daginstitutionen for at lære at træffe valg, og det står umarkeret, at der i denne proces også indgår et element af at lære at træffe de rigtige valg, som vi i Kollage 7 så betegnet som "fornuftige valg", og som barnet forventes at være ansvarlig for og blive ansvarlig igennem.

I Kollage 12 er der to overordnede måder at tale om demokrati på; som henholdsvis opdragelsens mål og middel, der i nogen grad er parallelle med at betegne demokrati som styreform og som praksisform. Af den øverste klump af udsagn fremgår det, at vores samfund er demokratisk, og at demokrati således er noget, der skal videreføres og opretholdes. Noget, der i udgangspunktet ligger udenfor eller følger efter daginstitutionen. I modsætning til dette er demokrati i den nederste klump af udsagn noget, der foregår i daginstitutionen<sup>75</sup>. En daglig pædagogisk praksis for både børn og voksne. Begge positioner taler dog om demokratisk dannelse som en opgave for daginstitutionen, men teknologierne optræder enten som viden om og indlæring af demokrati eller som en daglig demokratisk praksis, der opfattes som noget særligt dansk.

Rationalet i Kollage 12 kan opsummeres som, at der går en lige udviklingslinje fra barn i institutionen til elev i skolen og borger i samfundet, og at det således er muligt at forestå borgerens politiske opdragelse i daginstitutionen. Som praktisk teknologi til dette nævnes rundkredsen, hvorigennem det bliver synligt, at forståelsen af et særligt dansk demokrati bygger på aktiv deltagelse og meningsudveksling. Idealet for opdragelsen er således "ligeværdige, medbestemmende og medansvarlige" børn, der kan tænke frit uden at være autoritetstro, men samtidig "indordne sig under helhedens tarv". De trusler, der skrives frem i Kollage 12 drejer sig således om en fremtidig udemokratisk eller anti-demokratisk befolkning. Samtidig markeres det som nævnt, at "livet er farligt", men at dette kan imødekommes ved at

---

<sup>75</sup> For en udfoldet diskussion af forskellen på Ove Kaj Pedersens (2011) begreber om transmittering frem for realisering af demokrati og betydningen af dette i daginstitutionen se fx mine tidligere publikationer fra projektet bag denne afhandling (Rosengaard, 2015, 2016).

lære børn om medbestemmelse. En ikke klart markeret fare ved livet som sådan, kan altså i denne optik afværges gennem opdragelse af fremtidens borgere til fællesskab og demokratisk samfundssind.

## Opsamling: Argumenter for daginstitutionen i perioden 1945-2015

*"Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund."*

(Dagtilbudsloven 2007, §7, stk. 4 samt Dagtilbudsloven 2015 §7, stk. 4)

Af ovenstående uddrag af Dagtilbudslovens formålsparagraf fremgår det, at de bevægelser, der i kollageanalyserne er udledt som løbende argumenter over 70 år, i høj grad er synlige i den lovgivning, der er gældende i dag og har været synlige på denne måde siden år 2007. I formålsparagraffen fra Dagtilbudsloven af 1998 er mange af de samme formuleringer på spil med én væsentlig forskel: "Dagtilbudene skal give børn mulighed for medbestemmelse og medansvar og som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed og evner til at indgå i forpligtende fællesskaber." (Dagtilbudsloven 1998 §8, stk. 4); der var altså ikke på dette tidspunkt en direkte formulering af integration i det danske samfund i formålsparagraffen. Det ses således, at teknologier angående investering i barnets økonomiske, samfundsmæssige, personlige, nationale og kulturelle potentiale er tilstede som svar på trusler fra fremtiden gennem hele perioden, men at integration i en særlig forståelse af et dansk nationalkulturelt fællesskab muligvis er udtryk for nyere fremtrædelsesformer af disse investeringsteknologier<sup>76</sup>. Kollageanalyserne har vist, hvordan jeg ved at undersøge daginstitutionen som andet og mere end det, der på et givent tidspunkt står i lovgivningen, har synliggjort, at daginstitutionen fra starten har været sat frem som civiliserende, borgerdannende og befolkningsopdragende. Hvor en kronologisk analyse med udgangspunkt i lovgivning, som ovenstående eksempler fra 2015 og 1998 viser, ville finde en bevægelse mod stigende fokus på nationalkulturel integration har analyserne af den løbende argumentation og begrundelse for daginstitutionens velfærdsarbejde potentiale til at vise, hvordan dette nationalkulturelle dannelsesideal har været tilstede over hele den analyserede periode.

---

<sup>76</sup> Det ligger ikke indenfor denne afhandlings erkendelsesinteresse at undersøge, hvorfor det forholder sig sådan, men blot at konstatere, at der gennem forskellige udpegninger af kriser i perioden 1945-2015 ses forskellige argumenter for daginstitutionen som nationalstatslig velfærdsinstitution.

Igennem de fire analysetemaer: Barnet som økonomisk investeringsobjekt, Daginstitutionen som investering i barnets fremtidige borgerpotentiale, Danskhed som investeringsobjekt og Barnet som aktiv demokratisk medborger træder flere forskellige forståelser af kriser og trusler, som det er blandt daginstitutionens formål at afværge, frem. Udover den generelle forståelse af barnet som enten truet af eller truende for samfundet, der kan identificeres i varierende grad over alle fire temaer, træder faren ved økonomisk tab eller manglende økonomisk gevinst og konkurrencedygtighed tydeligt frem af det første tema. I andet tema trækkes billedet af en truende fremtid op ved hjælp af manglende samfundssind og stigende individualisering og en ukritisk og autoritetstro befolkning. Truslen i det tredje tema formuleres primært som udefrakommende igennem det, der opfattes som udansk. Samtidigt betragtes det som særligt farligt, hvis det udanske findes indenfor det danske fællesskab. Altså hvis der i danske daginstitutioner findes ikke-danske børn med udanske vaner og værdier<sup>77</sup>. Fjerde tema samler op på de tre første temaer ved at beskæftige sig med trusler imod gruppen eller fællesskabet. Daginstitutionen skal som model for og model af samfundet således imødegå oplevelsen af nutidige kriser og fremtidige trusler ved at oplære børnene i og ruste dem til det, der beskrives som et særligt dansk fællesskab.

Det er således vist, at argumenter angående daginstitutionen som en velfærdsstatslig investering i nutiden, spændt ud mellem fortællinger om fortiden og forventninger til fremtiden har været aktiveret løbende over de 70 år, der er analyseret her.

Igennem ovenstående analyse fremkommer der en gennemgående idé om daginstitutionen som på samme tid et spejl af nutidens samfund og et redskab til optimering af fremtidens samfund. Sat på spidsen betyder det, at daginstitutionens opgave i denne forståelse er at lære børn på samme tid at indgå i og ændre det bestående samfund. Dette billede er forsøgt opsummeret gennem nedenstående figur, der viser daginstitutionen som spændt ud mellem de fire formål, der er markeret af analysens fire temaer angående økonomi, borgerpotentiale, danskhed og demokrati. Samtidig viser figuren, hvordan forskellige teknologier er virksomme i daginstitutionens arbejde.

---

<sup>77</sup> Dette analytiske fund af empiriske markeringer af det danske, det ikke-danske og det udanske udfoldes yderligere i Del 4.



Af kollagerne 4-12 fremgår det, at daginstitutionen som den fremsættes i det empiriske materiale har mange forskellige formål. Daginstitutionen kan herefter forstås som et fladt netværk af udsagn, der spænder sig ud imellem økonomi, borgerpotentiale, danskhed og demokrati. I mellem disse fire punkter findes en række teknologier, hvoraf de mest markante er: forrentning, investering, forebyggelse og ansvarliggørelse, det gode børneliv, udvikling og leg, dannelse og gruppedynamik, integration og værdier. I figuren er teknologierne placeret efter hvor markant de fremtræder i forhold til de fire overordnede mål. Det vil sige, at de mest aktive teknologier til at optimere barnets økonomiske nytte for fremtidens samfund lader til at være forrentning, forebyggelse og investering, mens ansvarliggørelse både er aktivt i forhold til økonomi og borgerpotentiale. Ønsket om daginstitutionens arbejde med danskhed bliver særligt synligt i talen om daginstitutionens arbejde med integration, hvorved det ikke-integrerede udanske træder frem. Slutteligt er det som fremtidig borger i Danmark væsentligt med demokratisk dannelse og kendskab til gruppedynamik. Daginstitutionen skal således gennem de fire overordnede mål værne om barnets gode liv og sikre barnets mulighed for udvikling, leg og læring i lyset af nogle særlige forståelser af danske værdier, som ikke alle forældre ventes at have kendskab til, inden deres møde med daginstitutionen.



At legen i daginstitutionen afspejler nogle særlige træk ved samfundet ses som nævnt af blandt andet henvisningen til John Deweys udtryk "an embryonic society" i Kollage 11. Det markeres således, at Deweys tanker om skolens samfundsforberedende funktioner i en dansk kontekst ligeledes kan udlæses for daginstitutionen. Men henvisningen til legen som samfundsspejlende teknologi, er ikke entydig i materialet, idet der optræder forskellige syn på samfundet i de forskellige udsagn. Selvom udsagnet fra Kollage 8: "Barnets udvikling til samfundsmedlem foregaar væsentlig gennem dets leg, og den leg er mest udviklende, der paa det nærmeste efterligner det samfundsliv, barnet senere skal leve i." og udsagnet fra Kollage 9: "I legen udvikles personlige og sociale kompetencer som opfindsomhed, initiativ, ansvarlighed, passion, udholdenhed og sociale grænser" begge taler om legen som teknologi til opnåelse af konkrete mål i fremtidens samfund, figurerer legen i det første udsagn som tilpasningsteknologi, og i det andet udsagn som udviklingsteknologi.

Forskellen i forståelsen af legen knytter sig altså til samfundsforståelsen, der som det påpeges i analysen af Kollage 8 veksler mellem et statisk og et dynamisk syn. Samme skelnen går igen i synet på demokrati i Kollage 12, hvor der med Ove Kaj Pedersens (2011) udtryk kan skelnes mellem en transmittering og en realisering af demokrati. Sammenfattende betyder dette, at leg som tilpasningsteknologi understøtter et statisk samfundssyn, hvor den demokratiske dannelse er et spørgsmål om transmittering eller generationel overlevering af et allerede eksisterende demokrati, mens leg som udviklingsteknologi peger på et dynamisk samfundssyn, hvor børn i daginstitution skal opdrages til at kunne realisere en demokratisk praksis. Barnet opfattes med andre ord sideløbende som videreførende det eksisterende samfund og som medopbygger af et nyt samfund.

Daginstitutionen manifesterer sig gennem svar på oplevede kriser og trusler fra fremtiden i analyserne af kollagerne 4-12 som en nationalstatslig velfærdsinstitution, hvor der over hele den analyserede periode har foregået indretning af samt opdragelse og tilpasning til fremtidens samfund gennem beskrivelser af idéer om det ideelle daginstitutionsbarn og fremtidens ideelle (danske) borger.

## Delkonklusion: Det ideelle daginstitutionsbarn og fremtidens ideelle (danske) borger

Når jeg i indledningen til Del 3 har skrevet at denne analysedels 9 udsagnskollager kan "betragtes som billeder af, hvad daginstitution er i relation til formuleringer af tid, nation, stat og samfund, børn og pædagogik" er det for at kunne vise, hvilke forventninger der i beskrivelser af daginstitutionen ligger til barnet forstået som fremtidens borger. Det drejer sig om forventninger til barnet som tilpasset det nationalkulturelle samfundsfællesskab, som kreativ, fantasifuld og produktiv arbejdskraft, og som socialt og ansvarligt medmenneske. Igennem analyserne træder daginstitutionen således frem som et velfærdsnationalstatsligt opdragelsesfænomen, der trækker på forståelser af opdragelse som knyttet til idealer om samfundsduelighed, arbejdsduelighed og livsduelighed<sup>78</sup>. De tre typer af duelighed findes kun sjældent i rene former, men ses løbende flettet ind i hinanden i forståelser af, hvordan fremtidens borger skal opdrages til at være interesseret i at omsætte sin produktive deltagelse i samfunds- og arbejdslivet til gavn for det fælles bedste. Det drejer sig således om at forme et individ, der gennem de rette karakteregenskaber og den rette nationale og politiske dannelse bliver en gevinst for fremtidens samfund.

Ved i forlængelse af Jaques Donzelot at arbejde med en figur af barnet som på samme tid truet af og truende for samfundet og med hjælp fra Laura Gilliam & Eva Gulløv at trække på en forståelse af barnet som beundringsværdigt naturligt, og som et stykke natur, der skal kultiveres, har jeg i analyserne vist, at barnet, ved løbende i det empiriske materiale at komme til syne i denne dobbelt betydning, kan synliggøre forståelser af fremtiden gennem det ønskede ved hjælp af det frygtede. Det vil sige, at forståelserne af barnet som samfundsdueligt, arbejdsdueligt og livsdueligt peger på forventninger til og antagelser om fremtidens samfund, arbejde og liv som noget, der er truet af international konkurrence, manglende økonomisk formåen og manglende nationalkulturel enhed i samfundet. Barndommen er som nævnt i afsnittet "Barndommen som kritisk tilstand" karakteriseret ved

---

<sup>78</sup> Barnets samfunds-, arbejds- og livsduelighed vil blive analyseret nærmere som udtryk for nationalt værn og symbolske grænsedragninger i Del 4

at være spændt ud mellem en nutidig væren og en fremtidig bliven<sup>79</sup>. Barnet er på den måde aldrig blot "tilstede", men altid "på vej" og træder derfor i kollageanalyserne løbende frem som såvel mål som middel for pædagogisk intervention overfor disse forventede fremtidige trusler.

Ved at organisere det empiriske materiale som udsagnskollager og dermed analysere daginstitutionen over 70 år som et fladt netværk af udsagn fremkommer en fortælling om daginstitutionen som en nationalstatslig velfærdsinstitution, der fra starten har været sat frem som en institution, der har haft til formål at forme barnet som kommende borger. Denne form for historiefortælling bryder således med den kronologiske fortælling i Del 1, der viser, hvordan der i den eksisterende daginstitutionsforskning er en forståelse af daginstitutionen som gående fra et fokus på forældrenes erhvervsdeltagelse til et fokus på børnenes borgerpotentiale. Der har således over hele perioden været argumenter angående barnets fremtid som borger set i lyset af fortællinger om nationens fortid. På den måde er en analyse som denne med til at synliggøre nogle andre rationaler ved daginstitutionen, der knytter sig til at sørge for, at befolkningen til enhver tid er ordentlig og i orden. Analyserne i Del 4 vil vise, hvad betydningen af denne ordentlighed er, og hvordan denne type af historisk analyse viser nogle andre sider af daginstitutionen, der kan supplere den i indledningen markerede kronologiske fortælling om daginstitutionen.

---

<sup>79</sup> For udfoldede analyser af denne problematik i uddannelsessammenhæng se fx Dion Rüsselbæk Hansen eller Jens Christian Nielsen og Helle Rabøl Hansen i Dansk Pædagogisk Tidsskrifts tema om unges ulighed i uddannelse (D. R. Hansen, 2018; J. C. Nielsen & Hansen, 2018)

## Del 4 - Hvordan markeres symbolske grænser for velfærdsnationalstaten?

*"[Symbolic boundaries] are tools by which individuals and groups struggle over and come to agree upon definitions of reality. ... Symbolic boundaries also separate people into groups and generate feelings of similarity and group membership." (Lamont & Molnár, 2002, s. 168)*

I afhandlingens Del 3 er det analyseret, hvordan daginstitutionspædagogik forstået som sproglige praktikker er med til at kategorisere mennesker, handlinger og endda tid og rum, og det løbende arbejde med at definere virkeligheden gennem beskrivelser af daginstitutionens formål og forestillinger om det ideelle daginstitutionsbarn er vist. Det er herefter formålet med Del 4 at analysere, hvordan disse definitioner, beskrivelser og forestillinger får betydning som symbolske grænsemarkører for Danmark betragtet som en velfærdsnationalstat (Lamont & Molnár, 2002; Padovan-Özdemir, 2016).

Daginstitutionen, betragtet som nationalstatslig velfærdsinstitution, kunne forud for analyserne i Del 3 siges at spille to forskellige roller; en socialpolitisk og en kulturpolitisk (Højrup, 2007), der foregår og har foregået sideløbende med hinanden gennem opkomsten og udviklingen af velfærdssamfundet. Efter analyserne i Del 3 står det klart, at den socialpolitiske og kulturpolitiske argumentation for daginstitutionen knyttes sammen af et befolkningspolitisk rationale. Ved at betragte daginstitutionen som en borgerdannende foranstaltning med såvel kultur- og social- som befolkningspolitiske funktioner, åbnes mulighed for at studere daginstitutionspædagogik som en del af et nationalstatsligt suverænitetssarbejde, hvis formål det blandt andet er at sikre fremtidens opbakning til en særlig forståelse af en demokratisk, dansk velfærdsstat<sup>80</sup>. Disse tre forskellige, politiske blikke på daginstitutionens arbejde træder desuden frem flere steder i materialet, fx i udsagnet: "For det barn, hvis mor arbejder ude, er børnehaven en social foranstaltning, men virker forhåbentlig i sit indhold pædagogisk – såvel på børn som forældre. Omvendt – om enebarnet eller halvdagsbarnet taler vi ofte om pædagogisk begrundet anbringelse; men

---

<sup>80</sup> Se desuden mine analyser af idealer for demokrati og medborgerskab i daginstitutionen 1945-2015 (Rosengaard, 2016)

virker børnehaven ikke her i sit indhold socialt – idet disse børn har brug for at være nogle timer sammen med andre børn, både som supplement til deres øjeblikkelige hjemlige situation, og som senere medborgere i de voksnes samfund.” (71). Udsagnet viser på linje med analyserne i Del 3, at de argumenter, daginstitutionen begrundes og retfærdiggøres igennem, ikke står selvstændigt eller i forlængelse af hinanden, men løbende flettes ind i hinanden. Barnet er således på samme tid i daginstitution af sociale, kulturelle og befolkningspolitiske grunde, der i materialet ses beskrevet i termer om forebyggelse, pædagogik og medborgerskab. Samtidig underbygger sammenfletningen af de sociale, kulturelle og befolkningspolitiske argumenter for daginstitutionen den analytiske pointe, at barnet til enhver tid både er mål for og middel til optimering af fremtidens befolkning.

Delkonklusionen i Del 3 fandt, at det ideelle daginstitutionsbarn og dermed forventningerne til fremtidens ideelle (danske) borger, gennem disse social-, kultur- og befolkningspolitiske interventioner, fremstilles som på samme tid samfundsdueligt, arbejdsdueligt og livsdueligt. De tre former for duelighed kan betragtes som måder hvorpå befolkningen i velfærdsnationalstaten regeres og reguleres ved hjælp af forståelser af kriser og trusler. Det er altså forventninger til og forestillinger om fremtidens udfordringer, der indholdsudfylder barnets samfunds-, arbejds- og livsduelighed. Igennem disse forestillinger om og forventninger til fremtiden bliver særlige forståelser af ”danskhed” eller ”en særlig dansk levevis”, på samme måde som Marta Padovan-Özdemir har vist angående ”the making of educationally manageable immigrant schoolchildren”, synlige som måder for daginstitutionen at forme og afgrænse staten som en dansk velfærdsnationalstat:

*“...the crafting of a Danish welfare nation-state faced with increasing globalisation and immigration ... inextricably linking public and individual welfare to citizens practising a “Danish way of life”.” (Padovan-Özdemir, 2016, s. 167)*

Pointen fra Padovan-Özdemir om, at såvel den enkelte borgers som befolkningens fremtidige velfærd sikres gennem barnets oplæring i en særlig dansk levevis, knyttes i de følgende analyser sammen med begreber om velfærdsnationalstatens løbende grænsedragninger, eksistensbetingelser og suverænitetsarbejde, der indarbejdes i afhandlingens allerede etablerede teoretiske perspektiver.

Efter en kort indføring i de supplerende teoretiske benspænd, der er lagt ud for analyserne i Del 4, analyseres udvalgte kodede udsagn fra den samlede empiri for at kunne belyse barnets potentiale som nationalt værn. Teksten i Del 4 adskiller sig fra teksten i Del 3 ved i højere grad også at trække på afhandlingens forskningskontekst gennem henvisninger til andre forskeres sondringer indenfor samme emne (uden dog nødvendigvis at trække på disse andre forskeres metodiske, teoretiske og analytiske tilgange), og ved ikke at være afrundet af en delkonklusion, men af en opsamling, der peger mod afhandlingens samlede konklusioner i Del 5.

## Perspektiver på velfærdsnationalstatens symbolske grænsedragninger

*"Nationalism can be seen almost everywhere but 'here'." (Billig, 2009, s. 15)*

Analyserne af velfærdsnationalstatens grænsedragninger, eksistensbetingelser og suverænitetsarbejde henter inspiration fra flere sider, men særligt fra Michèle Lamont og Virág Molnár (2002) samt fra den måde som Trine Øland og jeg har arbejdet med disse begreber tidligere (Rosengaard & Øland, 2018), ligesom der trækkes på elementer fra dansk velfærds(stats)forskning (Buus, 2009; Højrup & Bolving, 2007; Haas, 2011; Kaspersen, 2008) og på perspektiver fra den i Del 2 præsenterede nationalismeforskning (Billig, 2009; Throssell, 2015).

Den forståelse af sammenhængen mellem daginstitution, kriser, trusler og samfund, der trækkes på i analyserne i Del 4 knytter sig således til, hvordan stat og samfund<sup>81</sup> som skæbnefællesskaber løbende produceres af en altid eksisterende potentiel trussel, og hvordan velfærdssamfundet således er udviklet som en del af statens løbende suverænitetsarbejde. På den måde er det forholdet mellem statens ydre og indre eksistensbetingelser, der gør daginstitutionen og opdragelsesarbejdet interessant at beskæftige sig med som et samfundsmæssigt anliggende. Velfærdsnationalstaten er løbende nødt til at sikre sig, at andre stater, forstået som symbolske, forestillede fællesskaber, anerkender og respekterer dens suverænitæt over et givent geografisk territorium, og dette sikres blandt andet ved optimering af statens indre eksistensbetingelser; i denne sammenhæng særligt befolkningen, dens størrelse, demografiske sammensætning og uddannelsesniveau (Kaspersen, 2008; Lidegaard & Højrup, 2007). Samtidig er det herunder også afgørende, at staten kan håndhæve sin indre

---

<sup>81</sup> Jeg er opmærksom på, at de teoretiske perspektiver, jeg drager ind i denne analysedel, beror på et andet syn på stat og samfund end det, afhandlingen er baseret på, da disse teoretiske perspektiver, der ofte ses samlet under betegnelsen "stats- og livsformsteori" fokuserer på forholdet mellem nationale og internationale politikrelationer (Højrup & Bolving, 2007). Dog adopterer jeg ikke denne forståelse af staten som en territorial enhed, men arbejder fortsat med et begreb om staten som en symbolsk enhed og samfundet som et symbolsk skæbnefællesskab, hvorved både stat og samfund bliver synlige som måder at regere og regulere befolkningen på.

Det er alene idéerne om symbolske grænser og velfærdsarbejde som nationalt værn, jeg låner fra stats- og livsformsteorien og indarbejder i de postmoderne perspektiver, der udgør den teoretiske ramme om afhandlingen.

suverænitæt, det vil sige befolkningens tillid og opbakning til staten og til samfundets politiske organisering, som det er vist i Del 3, at daginstitutionen løbende arbejder for at opretholde gennem blandt andet demokratiske og nationalkulturelle dannelsesidealer.

Ved løbende at bidrage til statens arbejde med at opretholde såvel sin indre som ydre suverænitæt deltager daginstitutionen med et udtryk hentet fra Michèle Lamont i statens symbolske grænsearbejde. Symbolske grænser virker i denne betydning ved såvel at skabe sammenhold indadtil som at skabe synlighed om sammenholdet udadtil, således at det ikke kun er de afgrænsede gruppemedlemmer, såkaldte insidere, men også de, der således udgrænses som outsiders, der anerkender det afgrænsede fællesskab og den kollektive, nationale identitet: "...national identity, like nation building, is defined relationally and emerges from dynamic processes of interaction and negotiation between local and national forces." (Lamont & Molnár, 2002, s. 181). National identitet er således ikke knyttet til den enkelte krop eller det enkelte sind, men kommer til udtryk gennem former for socialt liv. Den nationale identitet, produceres gennem det symbolske grænsearbejde, der genererer følelser af ensbed og fællesskab ved hjælp af symbolske ressourcer. Symbolske ressourcer kan for eksempel være begrebsmæssige distinktioner, kulturelle traditioner, vidensformer og moralske udsagn, der bruges til at argumentere for og retfærdiggøre daginstitutionens velfærdsarbejde. Udsagn angående daginstitutionspædagogik forstås herved som en samfundsmæssig kategoriseringspraksis, der afgrænser det legitime fra det illegitime, det anerkendelsesværdige fra det ikke-ankendelsesværdige (Billig, 2009; Lamont m.fl., 2015; Øland, 2014).

I forlængelse af disse supplerende teoretiske bensepænd vises det i det følgende, hvordan også daginstitutionen i perioden siden 2. Verdenskrig har spillet en rolle i nationaliseringen af befolkningens kulturarv gennem fortællinger om nationen som et historisk-kulturelt skæbnefællesskab, som anden forskning har vist det for folkeskolen (Haas, 2011). Ved hjælp af afhandlingens empiriske materiale og brugen af et begreb om symbolske ressourcer bliver det muligt at vise, hvordan den nationale identitet og de symbolske grænser om det nationalkulturelle fællesskab løbende opretholdes og vedligeholdes ikke blot, som Throssell (2015) har vist det, gennem eksPLICIT undervisning og nationalkulturelle bias i undervisningsmateriale eller, som påpeget af Vibe Larsen (2010), gennem nationale



praktikker i den daginstitutionelle hverdag, men også i den daglige tale om daginstitutionen og daginstitutionsbarnet.

I empirien træder denne hverdagslige sammenkædning af borger, velfærdssamfund, nation og Verden frem på forskellige måder. Blandt andet i udsagnet: "Når vi opbygger god velfærd for alle, giver det også et stærkt samfund, der klarer sig godt i verden." (298), der tydeligt viser, hvordan den enkelte borgers velfærd tænkes at fungere som forsvarsværk omkring samfundet. Når borgerens velfærd knyttes sammen med samfundets velfærd, gives daginstitutionen en afgørende rolle i samfundet, der igen knyttes til nationens eller det nationalkulturelle fællesskabs overlevelse. Dette ses blandt andet af udsagnet: "Det samfundsmæssige system [starter] jo i børnehaven [...] Jamen, så er det der, man starter op med at møde Verden, og det er sådan her, vi gør i Danmark." (344), der viser, at familien, hvor barnet tilbringer sin første tid, ikke regnes for en del af "Verden". Det er derimod "det samfundsmæssige system" og det nationalkulturelle fællesskab "Danmark", der er Verden. Daginstitutionen betragtes i dette udsagn som det første sted, barnet får mulighed for at lære, hvordan "vi gør i Danmark", hvorved det i forlængelse af de teoretiske benspænd i Del 3, træder umarkeret frem, at det barn, der passes hjemme ikke lærer, hvordan "vi gør i Danmark", og dermed ikke lærer at klare sig i og bidrage til det nationalkulturelle fællesskab. Således viser udsagnet også, hvordan det er "vi" ikke gør i Danmark, idet markeringen af, at "vi" i Danmark sender vores børn i daginstitution, så de kan møde Verden og det samfundsmæssige system, samtidig umarkeret gør det klart, at "vi" i Danmark ikke holder børnene indenfor familien. På den måde defineres og kategoriseres "os" og "dem", de inkluderede og de ekskluderede, insiderne og outsiderne, simultant (Løvgren & Orupabo, 2018).

### Eksempler på hvordan nationale grænsemarkører træder frem i materialet

I det empiriske materiale, der ligger bag afhandlingen, ligger flere forskellige former for markeringer af grænser for det nationale. I det følgende vises tre eksempler på måder at drage grænser på. Eksemplarisk vises det, hvordan der i materialet drages grænser ved hjælp af henholdsvis forståelser af personlige egenskaber og sociale omgangsformer, betydningen af dansk sprog og demokratisk sindelag som grænsemarkører samt forståelser af monokulturalitet og multikulturalitet, inden barnets potentiale som nationalt værn analyseres

ved hjælp af empiriske forståelser af barnets samfunds-, arbejds- og livsduelighed i afhandlingens sidste analysedel.

Det særligt danske afgrænses i materialet som noget, der har med nogle særlige karaktertræk og personlige egenskaber at gøre. De særlige egenskaber, der antages at karakterisere Danmark og danskerne bundet i en forståelse af et homogent og egalitært folk, der blandt andet dannes i daginstitutionen: "Vi har skabt noget ganske særligt i Danmark [...] fordi institutionerne er med til at skabe sammenhængskraften i vores samfund, og det skriger vi på i disse år." (281). Sammenhængskraften skærpes yderligere af, at danske borgere beskrives som generelt konsensusøgende og konfliktsky i deres indbyrdes relationer. Egenskaber, der antages at være et produkt af den demokratiske dannelse i den daginstitutionelle hverdag: "Danskheden er blandt andet en særlig omgangsform. [...] Den er kendetegnet ved et "hverdagssocialt demokrati" og konfliktskyhed." (285). Den særligt danske dannelse, der finder sted i daginstitutionen kan således udlæses som et ideal om enhed og enshed i befolkningen.

Som vi så udfoldet i Del 3, er der flere steder i materialet en sammenknytning af dansk sprog og demokratisk sindelag. Denne sammenknytning beror på en forståelse af, at danskhed ikke er et spørgsmål om enten-eller, det er både-og, og fremtidens voksne, danske borgere, må således tilegne sig en samlet pakke af danskhed: "Politikerne må lære at se mere på hele førskolebarnets liv, når de taler integration, ikke kun på sproget og på skolen. Sprog er vigtigt, men den demokratiske opdragelse er vigtigere." (210) Den særlige danske, konsensusøgende omgangsform markerer således grænser for befolkningen som et forhandlingsfællesskab, der fungerer gennem sproglige interaktioner på dansk: "I en institutionsform, hvor vi lægger rigtig meget vægt på, at det hele er sprogligt organiseret – vi tillader for eksempel ikke, at børnene slår hinanden, og vi bryder os ikke om, at de skubber og sparker – betyder det selvfølgelig, at de børn, der behersker det legitime sprog, nemlig dansk, alt andet lige klarer sig bedre." (287). Her ses det, at det ikke kun er sproget som symbolsk ressource, der afgrænser os som folk, det er også de løbende bedømmelser af, hvornår sproget skal bruges til hvad og hvordan.

Sammenhængen mellem dansk sprog og demokratisk sindelag som noget særligt dansk træder særligt tydeligt frem ved mødet med de børn, der opleves som ikke-danske. På den

måde viser det sig interessant, at når der er tale om "indvandrerbørn", "etniske minoritetsbørn" eller "tosprogede børn", skal de være bedre til "dansk", mens de, der i udgangspunktet opfattes som danske skal opnå et bedre "sprog" gennem sprogstimulering. Det fremgår således af flere udsagn, at det er vigtigt, at "alle børn" skal sprogstimuleres, for "at give alle børn lige vilkår og muligheder for at få sprogstimuleret og alle de der ting som man virkeligt har fokus på." (342), mens de børn, der ikke forventes at kende til det danske samfund ikke bare skal lære sprog, men lære dansk: "De bliver bedre til dansk og får en bedre forståelse for det danske samfund, end hvis de gik hjemme." (274). Ved at "sprogstimulere" nogle børn og lære nogle andre børn "dansk" markeres det, at børnenes udgangspunkt for opholdet i daginstitutionen opfattes som grundlæggende forskelligt, selvom der også i materialet findes løbende argumenter for, at alle børn i udgangspunktet opfattes som ikke-integrerede. Det markeres desuden gentagne gange, at sprog og kultur særligt for "indvandrerbarnet" eller "det tosprogede barn" hænger sammen: "[BUPL] finder det vigtigt, at alle tosprogede børn allerede i småbørnsalderen får mulighed for at tilegne sig dansk og kendskab til dansk kultur." (217).

I det empiriske materiale findes der to markant forskellige positioner i forhold til monokulturalitet og multikulturalitet, der kommer særligt til udtryk ved forskelligt fokus på sprogtilegnelse og modersmålsundervisning<sup>82</sup>. Der er udsagn, der (som eksempelvis ovenfor) markerer, at man klarer sig bedre i institutionslivet og således i samfundet, hvis man mestrer det danske sprog, og så er der udsagn, der fokuserer på bevarelsen af det, der opfattes som barnets oprindelige kultur: "Jeg ville være meget betænkelig ved at have børn med flere forskellige sprog- og kulturbaggrunde i samme børnehave, især hvis der ikke er en voksen, som taler børnenes sprog." (169). Ved at fremsætte et ønske om, at børnene skal kunne tale deres modersmål med de voksne i institutionen afgrænses Danmark som et multikulturelt og multilingvistisk fællesskab, også gennem udsagnet: "Vi siger for det meste, at vi er en tokulturel børnehave, vel nærmere trekulturel. Tyrkisk, dansk, arabisk. [...] Målet er at lære børnene at færdes positivt i begge kulturer." (210). I modsætning hertil ses også mange symbolske grænsemarkører, trukket op omkring en monokulturel forståelse af det

---

<sup>82</sup> I en anden sammenhæng og et andet teoretisk perspektiv, kunne det være interessant at undersøge, om denne forskel varierer over kronologisk tid, hvad jeg antager og umiddelbart fornemmer at den gør.

nationalkulturelle fællesskab Danmark: "Her sætter børnehaven ind med de danske normer. "Fælles" skal læres af alle. [...] Her må vi så forklare [forældrene], at [en dreng] skal feje, fordi det er sådan i en dansk børnehave. At vi hjælper hinanden og behandler piger og drenge ens. [...] Børn og forældre skal hele tiden vide, at de er i en dansk børnehave, der principielt er ligesom alle andre børnehaver i landet – også selvom der i dag ikke er et eneste dansk barn tilbage i [daginstitutionen]." (210). Det udfoldes som nævnt i Del 3 ikke i udsagnet, hvad danskheden består af, om der for eksempel ikke er et eneste barn med dansk statsborgerskab, født i Danmark eller med dansktalende forældre tilbage i institutionen, men danskheden markeres af de symbolske ressourcer, der udpeges; blandt andet særlige forventninger til fællesskab, samarbejde og kønnes ligestilling. Den samme monokulturelle forståelse ses i flere af de udsagn, der handler om mad og måltider i daginstitutionen: "Frokosten bliver ikke bare et middel til at gøre børnene mætte, men også en begivenhed, hvor man diskuterer hændelser fra dagen, lærer sin kultur at kende og skaber normer." (198) og "I et brev til alle kommunens daginstitutioner slår [borgmesteren] fast, at der ikke må serveres kød fra rituelt slagtede dyr, og at der skal serveres mad, der afspejler den danske kultur." (230). I de to udsagn træder to forskellige forståelser af kultur frem. I det første udsagn kan barnet gennem måltidet lære sin kultur at kende og skabe normer, mens det andet udsagn bærer på et ønske om at afspejle den eksisterende kultur. Forskellen består således i, om den danske kultur opfattes som noget, barnet er medskabere af, eller noget til enhver tid allerede eksisterende, som barnet skal tilegne sig<sup>83</sup>. Det er dog fælles for de to udsagn, at kulturen er noget entydigt. Barnet skal i denne forståelse lære "sin kultur" og ikke "sine kulturer" at kende. Samtidig viser materialet, at danskhed løbende fremstilles som en enhed, mens der findes variationer i, hvad denne danske enhed er, ikke er og ønskes at være<sup>84</sup>.

Idealerne for daginstitutionens velfærdsarbejde viser således nogle af de samme træk, som Henriette Buus har udledt for sundhedsplejerskeinstitutionen; "at rådgive om, hvordan befolkningen bedst indrette[r] sig i deres dagligliv som sunde, arbejdsduelige og ansvarlige borgere." (Buus, 2009, s. 9), og som en slags "big sister" på samme tid drage omsorg for og holde øje med den enkelte borger (Buus, 2009). Det er igennem velfærdsarbejdets løbende

---

<sup>83</sup> Se desuden mit tidligere arbejde med måltidskultur (Rosengaard, 2011).

<sup>84</sup> Se i øvrigt Ulla Ambrosius Madsens analyser af konstruktioner af "variations of what Danes are, are not, and would like to be." (Madsen, 2011, s. 52).

markeringer af, hvilke symbolske ressourcer, der betragtes som værdifulde, og hvor velfærdsnationalstatens symbolske grænser går, at befolkningen holdes ordentlig og i orden.

I arbejdet med ovenstående indledning til afhandlingens Del 4 har jeg været tilbage i empirien<sup>85</sup> for i lyset af konklusionerne fra Del 3 at genlæse de udsagn, der er kodet under "Danmark, danskhed, nation", "Dansk – sprog" samt "Internationalisering, globalisering", som jeg har brugt til at vise, hvordan nationale grænsemarkører træder frem i materialet. I indledningen til det kommende afsnit om "Barnets potentiale som grænsemarkør/nationalt værn" arbejder jeg på ny med koderne "Kultur & værdier", "Befolkning" og "Borgerideal". På samme måde er barnets samfundsduelighed belyst ved igen at læse de udsagn, der er kodet under "Samfundet & samfundsbornehaven", "Demokrati og "Integration", mens barnets arbejdsduelighed belyses ved koderne "Konkurrencesamfund – konkurrencestat", "Skoleforberedelse" samt "Innovation, kreativitet", og barnets livsduelighed ved udsagn kodet under "Forebyggelse", "Livsduelighed/ livskundskab", "Leg" og "Antiautoritær opdragelse".

Ved at gå tilbage til det empiriske materiale i sin grundkodede form, søger jeg i de kommende analyser at få øje på velfærdsnationalstatens suverænitets- og grænsearbejde gennem fortællinger om barnets potentiale som grænsemarkør. Det er således det samme materiale og de samme kodninger af dette materiale, der ligger til grund for afhandlingens to analyser, der tager udgangspunkt i to forskellige sæt af teoretiske benspænd, med en intention om, at de supplerende teoretiske benspænd, der er udfoldet i denne indledning åbner for nye måder at betragte daginstitutionens arbejde med barnet som fremtidig borger i velfærdsnationalstaten på.

Det er ambitionen, at analyserne i Del 4 lægger noget til de analytiske fund i Del 3, idet erkendelserne fra arbejdet med kollageanalyserne gjorde, at jeg fik øje på de empiriske udsagn på en ny måde, da jeg vendte tilbage til materialet. Der spørges derfor i afhandlingens afsluttende analyser til, hvilke symbolske ressourcer, der tales frem hos barnet og konstituerer barnets potentiale som nationalt værn.

---

<sup>85</sup> For et fuldt overblik over samtlige koder se Bilag 4.

## Barnets potentiale som nationalt værn

*"...the individual is pictured as naturally placed in a national culture rooted in a territory that should be defended during an anticipated time of crisis..."* (Rosengaard & Øland, 2018, s. 67)

Daginstitutionen er tidligere i afhandlingens analyser beskrevet som værende "i frontlinjen" i arbejdet med "at skabe danskhed". Denne opfattelse af danskhed som noget, der skabes i frontlinjen peger, når den ses i lyset af de teoretiske benspænd, der er udfoldet i indledningen til Del 4, på velfærdsnationalstatens grænsearbejde i daginstitutionen. Udtrykket "i frontlinjen" betegner en forventning om noget truende, "an anticipated time of crisis" og er på den måde med til igen at underbygge afhandlingens idé om fremtiden som styringsteknologi, der blandt andet virker gennem forestillinger om kommende kriser og trusler. Ved at betragte daginstitutionens velfærdsarbejde på denne måde, træder borgeren frem som naturligt hjemmehørende i et nationalkulturelt fællesskab, der kan være dansk eller ikke-dansk. Samtidig ses der i analyserne også antydninger af, at der findes noget udover det danske og det ikke-danske, nemlig det udanske, der opfattes som værende i direkte modsætning til det, der opfattes som dansk, mens det ikke-danske blot opfattes som udenfor "det særligt danske", men ikke i direkte modsætning hertil.

Det udanske træder særligt tydeligt frem i daginstitutionens møde med forældrene, der som tidligere markeret må forklares, hvordan "vi gør i Danmark" (344), eksempelvis i forbindelse med "at vi hjælper hinanden og behandler piger og drenge ens." (210). Det udanske kan også knytte sig til forståelsen af, hvad der er "en sund madpakke, [som] er et vidt begreb, hvis man kommer fra Afghanistan eller Libanon eller Polen for den sags skyld. I Polen, der spiser børn enormt meget sukker og yoghurt." (344) eller det udsagn, at der "i den arabiske kultur [...] ikke er sådan forfærdelige meget af det vi kender som opdragelse og dannelse" (344), hvor markeringen af, at "vi kender" både kan pege på "vi" som nationalkulturelt fællesskab eller "vi" som pædagogfagligt fællesskab, men i begge tilfælde tjener til at markere distinktionen mellem "os" og "dem", "insiderne" og "outsiderne".

Der er ikke fundet udsagn i materialet, der peger direkte på det enkelte barn som udansk. Barnet opfattes snarere som ikke-dansk, idet det i kraft af sine udanske forældre mangler at

blive inkluderet i det nationalkulturelle, danske fællesskab, men ikke står i direkte modsætning hertil. En pædagog fortæller, at de i børnehaven har haft temaugle om flag, og at børnene "har faktisk været optaget af det der med, at vi har et fælles flag alle sammen, fordi vi er danskere. Men så er der også nogen, hvis forældre kommer... eller har boet et andet sted. Og så siger børnene "Jamen, jeg kommer ikke fra Libanon." "Nej, det ved jeg godt, men din mor og far de har boet et andet sted, hvor de har et andet flag." Så det er også noget med identitet og sådan noget." (344)<sup>86</sup>. Udsagnet viser, hvordan barnets opfattelse af sig selv som dansk må nuanceres, så barnet forstår, at danskhed ikke kommer af at bebo et bestemt territorium eller tale et bestemt sprog: Det handler også om flag og om "identitet og sådan noget". Samtidig viser udsagnet, hvordan de inkluderede og de ekskluderede produceres simultant, idet de afgrænser og definerer hinanden. Således er de ekskluderede børn netop ikke udanske, idet dette ville placere dem udenfor det nationalkulturelle fællesskab, men ikke-danske, hvorved de kan betragtes som "inkluderede ekskluderede"<sup>87</sup>, og dermed som bidragende til at forme en fælles forståelse af såvel det danske som det ikke-danske.

For at indkredse, hvad "identitet og sådan noget" kan dække over, peger de udsagn, der er kodet som udtryk for "borgerideal" igen på nogle klart definerede personlige egenskaber hos barnet: "Vi har brug for børn, som er modige, kritiske og selv kan tage stilling med tiden." (161) og "Der er brug for hele mennesker, der kan, vil og tør udvikle helstøbte løsninger på tværs af faggrænser." (188). Disse symbolske ressourcer betragtes daginstitutionen som garant kunne for at indpode i barnet: "Institutionsbørnene viser klare egenskaber som mod,

---

<sup>86</sup> Interviewet (344) bruges mere end de andre interviews. Dette skyldes dels, at interviewet er længere end de andre og dermed indeholder flere udsagn end de andre, dels at netop denne pædagog talte meget passioneret om sit arbejde, hvorved der fremkom særligt markante udsagn. Pædagogen siger således noget, der er præget af personlige og lokale forhold, men hendes sprogbrug og hendes kategoriseringer kan genfindes i varierende grad i hele materialet. Netop denne pædagog udgør dog et særligt illustrativt eksempel i kraft af sin talelyst.

<sup>87</sup> Parallelt med dette har Ulla Ambrosius Madsen anvendt udtrykket "lost souls" som betegnelse for unge (dreng) i en efterskolekontekst, der gennem deres position som på samme tid udenfor og indenfor, afgrænser "Danishness as cultural practices and orientations in which we not only care but are committed and obliged also for our opponents and individuals with deviant behavior." (Madsen, 2011, s. 51). Det vil i denne afhandlings terminologi sige, at de inkluderede ekskluderede både tjener som grænsemarkører gennem synliggørelsen af deres placering udenfor det særligt danske, og som markør for danskhedens rummelighed ved det, at de "trods alt" inkluderes.

udholdenhed, åbenhed, selvstændighed og smidighed." (173). Mange af de kvaliteter, daginstitutionsbarnet ventes at skulle trække på i mødet med fremtidens forventede kriser er således ikke kompetencer, der er formuleret i læreplanerne for daginstitutionen, eller på anden måde klart ekspliciterede, faglige mål, men personlige egenskaber, som det ikke er udspecificeret, hvordan barnet skal tilegne sig i daginstitutionen. Der er tale om naturaliserede forståelser af nationale værdier, kompetencer og egenskaber, der anerkendes som væsentlige for fremtidens danske borger. Det formuleres i materialet sådan, at barnet alene gennem sit ophold i daginstitutionen frem for i hjemmet, har bedre muligheder for at udvikle sig til borger i samfundet. Dette kan ses i sammenhæng med de tidligere udfoldede beskrivelser af daginstitutionen som et spejl af samfundet, hvor barnet gennem sin deltagelse i daginstitutionens lille samfund lærer at tilpasse sig det store samfund.

I forlængelse af ovenstående udsagn, hvor det betragtes som en opgave for daginstitutionen at (sam)arbejde med forældrene om eksempelvis sund kost og opdragelsesidealer, er der også andre steder i det empiriske materiale fokus på, at barnets forskellige livs- og udviklingsarenaer skal præges af de samme idealer: "Lærer barnet i forskellige miljøer, at der er samstemmende moralbegreber, normer og værdier, vil der være sandsynlighed for, at man kan videreføre denne kultur." (179) og "...pædagogerne skal være i stand til at give kulturen videre fra den ene generation til den næste." (231). I talen om et særligt, dansk borgerideal, som daginstitutionen skal videreføre, er der i mange udsagn en ide om et klart defineret, tydeligt afgrænset, statisk samfund: "I det danske samfund vil et dannelsesideal være forankret i et livssyn og en samfundstænkning, der forholder sig til demokratiske og kristne kulturværdier." (255) og det beskrives, at "Vores børn skal bære samfundet videre" (293). Samfundet skal i denne forståelse bæres og ikke udvikles videre, og daginstitutionsbarnet skal bære demokratiske, religiøse og kulturelle idealer videre til de næste generationer. Kulturen og de kulturelle værdier sættes således frem som statiske størrelser, der skal videreføres frem for videreudvikles.

Formuleringen af et statisk samfund præget af demokratiske og kristne kulturværdier tjener til at fremhæve ensbed på trods af forskellighed, idet det i materialet antages at de familier, der klassificeres som danske, praktiserer de samme moralbegreber, normer og værdier på samme måde som de tænkes praktiseret i daginstitutionen.



De samstemmende værdier, som barnet forventes at møde i forskellige miljøer betragtes som værdifulde for alle børn, men henvender sig særligt til de børn, der opleves som ikke-danske: "Hvis ikke de skal bruge den første tid i skolen til at lære "dansk opførsel" og andre ting, som danske børn bl.a. lærer i børnehaverne, vil de formentlig lettere falde til i det danske skolesystem, til fordel for os alle." (169). Det markeres således, at selvom grænsedragningsarbejdet angår hele befolkningen, er der nogle børn, der har et større behov end andre for at blive bragt i overensstemmelse med fællesskabet, hvor enshed betragtes som en forudsætning for et velfungerende nationalkulturelt fællesskab, og det opleves som en fordel for alle borgere, et fælles gode, hvis disse børn, der kategoriseres som ikke-danske, lærer at praktisere den legitime, institutionaliserede forståelse af "dansk opførsel".

Dog findes der også nuanceringer, hvor forståelsen af samfundet som havde en fast kerne, et dna, følges med forståelser af værdier som noget, fremtidens samfund bygger på, men ikke udelukkende består af: "Ved at overføre samfundets sociale og kulturelle dna til børnene giver vi dem de bedste forudsætninger for at klare sig godt og blive lykkelige. Samtidig former vi gennem de værdier, vi giver videre, kimen til vores fremtidige samfund og fællesskab." (322)

Ved at lægge kimen til fremtidens samfund markeres det her, at samfundet netop ikke udelukkende bæres videre, men også kan ændres og udvikles på baggrund af forståelser af de eksisterende værdier. Udsagnet peger desuden tydeligt på en biologisk forståelse af samfundet som havende et dna, der opfattes som knyttet til medlemmernes (her barnets) dna. Samtidig viser de løbende påpegninger af, at nogle børn har mere brug for denne nationalkulturelle dna-tilførsel end andre, at det barn, der regnes som dansk fra fødslen forventes allerede at bære denne evne til samfundsudvikling, mens børn, der opleves som født med et andet "kulturelt dna" ikke har samme potentiale for at udvikle samfundet.

Med et fornyet analytisk fokus, træder de empiriske beskrivelser fra analyserne i Del 3 af barnet som henholdsvis samfundsdueligt, arbejdsdueligt og livsdueligt frem som havende med velfærdsnationalstatens afgrænsning, opretholdelse og vedligeholdelse at gøre. Det, der i materialet opfattes som "det særligt danske", tager sig således forskelligt ud afhængig af, om der tales om barnets vej mod den samfundsduelige, arbejdsduelige eller livsduelige borger (om end de tre former for duelighed sjældent findes fuldstændigt uafhængigt af hinanden). Når talen falder på barnet som samfundsdueligt kan det således udlæses som en forståelse af det nationale som opdragelse til noget politisk, der i en særligt dansk betydning har med

demokrati, medborgerskab og fællesskab at gøre. Materialets udsagn angående arbejdsduelighed afgrænser det nationale som forberedelse til noget økonomisk, der knytter sig til den fremtidige borgers personlige ønske om at være en økonomisk overskudsforretning, ikke kun for sig selv, men for fællesskabet og for samfundet. Livsduelighed bliver på samme måde forstået som andet og mere end "overlevelseshuelighed". Det at være duelig i livet træder frem som at være socialt og kulturelt duelig, og det, der er socialt acceptabelt sættes frem i en "særligt dansk" betydning, hvorved det nationale kan udlæses som en tilpasning til noget kulturelt. Ved i daginstitutionen at danne barnet til disse forståelser af det særligt danske som havende med nogle politiske, økonomiske og kulturelle idealer at gøre, forventes barnet at være bedre rustet til i fremtiden at værne om velfærdsnationalstaten.

I de følgende analyser udfoldes det, hvordan disse tre former for duelighed træder frem og knytter sig til "det særligt danske" som forskellige forståelser af nogle symbolske ressourcer, der kan have med det nationale at gøre i politisk, økonomisk eller kulturel betydning. Barnets potentiale som nationalt værn analyseres som en konsekvens af de analytiske fund i Del 3, samt i forlængelse af de supplerende teoretiske benskænd og de analytiske indkredsninger, der er gjort ovenfor, under overskrifterne Barnets Samfundsduelighed, Barnets Arbejdsduelighed og Barnets Livsduelighed. På den måde er det sigtet med analyserne at vise, hvordan barnet gennem sin samfundsduelighed, arbejdsduelighed og livsduelighed forventes at kunne værne om velfærdsnationalstaten, mens beskrivelserne af indholdet i de tre former for duelighed markerer grænser for staten som symbolsk enhed og forestillet fællesskab (Anderson, 2002; Lamont & Molnár, 2002). Begrebet om symbolske grænser kan således i de følgende analyser bidrage til at belyse, hvordan samfundet gennem daginstitutionens velfærdsarbejde bygges op af grupper, der er afgrænset fra og i forhold til hinanden med henblik på at værne om en fælles forståelse af det, der opfattes som særligt dansk, et sæt af fælles, kulturelle rødder, der tjener til at synliggøre, hvilke befolkningsgrupper, der opfattes som oprindelige, og hvilke, der opfattes som udefrakommende, hvorved befolkningen styres frem som ressource (Rosengaard & Øland, 2018).

## Barnets samfundsduelighed

Barnets samfundsduelighed belyses her som nævnt ved at fremdrage udsagn, der er kodet som havende at gøre med "Samfundet & samfundsbørnehaven", "Demokrati og "Integration". Disse koder er udvalgt, da de på baggrund af kollageanalyserne i Del 3 har vist sig dominerende i talen om barnets samfundsduelighed.

Daginstitutionens betydning for udvikling og opdragelse af det samfundsduelige barn som nationalt værn understreges af udsagn som: "Her sker børnenes samfundsmæssige socialisering, gruppeopdragelsen, skoleforberedelsen." (173). Barnet bliver i denne forståelse samfundsduelig gennem sin tilpasning til fællesskabet og sin parathed til skolen. Samtidig understreger udsagn som dette barnets potentiale for fremtiden; ved at indrette nutiden fornuftigt for børnene, indrettes fremtiden fornuftigt for samfundet. Samfundet indrettes på langt sigt: "Og det gælder ikke om at undgå ulige fordeling af byrderne *på kort sigt*, men derimod om at fordele dem forstandigt og fordelagtigt på langt sigt." (59), ved netop at indrette daginstitutionen på kort sigt: "Fra kl. 7 til kl. 17 udtrykker sætninger som: Vent lidt! Skynd dig nu at blive færdig! Du skal være sød ved de andre! samfundets første krav om tilpasning og indordning." (72). Denne dobbelte forståelse af tid i daginstitutionen viser, at fremtiden kan regeres gennem regulering af barnets daglige tid. Det vil sige, at når daginstitutionsbarnet skal lære at vente og at skynde sig på de rigtige tidspunkter, knytter det sig både til børnegruppens trivsel i nutiden og til barnets samfundsduelighed i fremtiden. Tid bliver således synlig som en særlig kulturelt præget vidensform, barnet skal opdrages til at regulere sig selv og andre i forhold til. Når der tales om gruppeopdragelse i de empiriske udsagn, drejer det sig således ikke kun om opdragelse i og af den konkrete gruppe, men om tilpasning til og indordning i det nationalkulturelle samfundsfællesskab, der arbejder med særlige, nationale forståelser af daglige tidsrytmer. Igennem denne socialisering til en konkret tidslig praksis indarbejdes en identifikation med "den repræsentative krop, ikke det personlige liv" (Anderson, 2002, s. 78) af vores medborgere<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> For en udfoldelse af Benedict Andersons begreb om "homogen tom tid" se fx: "En amerikaner vil aldrig møde, endsige kende navnene på mere end en håndfuld af sine omkring 275 millioner landsmænd. Han har ingen idé om hvad de er i færd med på noget tidspunkt. Men han har en fast tiltro til deres regelmæssige, anonyme, samtidige aktivitet." (Anderson, 2002, s. 70).

Udover at daginstitutionsbarnet skal lære at regulere sin nutid for at kunne være samfundsnyttig i sin fremtid, skal barnet i daginstitutionen også lære at agere i et demokratisk samfund ved at lære at være tolerant overfor forskelligheder samt lære at gøre sin mening gældende og respektere andres mening: "Vi må i vore børneinstitutioner sætte ind på at lære børnene tolerance, i små som store ting vise dem, at man godt kan have sin egen mening og gå ind for den, når den da ellers er fornuftig, men at man samtidig forstår, at andres mening må respekteres." (39) og "De kan jo ikke lære om den demokratiske proces ved at læse om den i en bog. Det er noget de lærer ved selv at deltage – og erfare at deres mening kan bruges." (208). Også her er der fokus på samfundsnyttigheden; barnets mening skal være fornuftig og brugbar for at kunne anerkendes som værdifuld og blive taget alvorligt: "Børn skal blive bevidste om, at de har indflydelse. Det er vigtigt, at de mærker, hvad demokrati er gennem handlinger, og at de bliver taget alvorligt." (279). At barnet skal opleve at blive respekteret og taget alvorligt, samt lære at respektere andre og tage dem alvorligt kan udlæses som et værn om et nationalt kulturelt fællesskab, hvor gruppens medlemmer er afhængige af indbyrdes anerkendelse.

Tolerance og respekt for forskellige meninger skal, ligesom barnets generelle evne til at indgå i en demokratisk organiseret gruppe, læres i praksis ved, at barnet møder "forskellige slags mennesker" i sin daginstitutionelle hverdag: "Hvis man ikke længere møder forskellige børn i vuggestue og børnehave, får man ikke forståelse for, at der findes forskellige slags mennesker." (281). En holdning, der konkretiseres yderligere i følgende udsagn: "Flere muligheder for, at børn af forskellige sociale, racemæssige og religiøse grupper (inklusive handicappede) kan opvokse sammen, så intolerance og fordomme senere i livet modvirkes." (157), hvor alene mødet mellem børn, der af voksne opleves som forskellige, forventes at lære daginstitutionsbarnet at sætte pris på forskellighed og at tage ansvar for fællesskabet og derved bidrage til velfærdssamfundets overlevelse: "Barnet [dannes] som samfundsborger ved at påtage sig et ansvar for fællesskabet, herunder at tilegne sig kompetencer, der er med til at videreføre velfærdssamfundet." (324). Igen er det fællesskabet, der træder frem som symbolsk ressource; for at udnytte barnets potentiale som nationalt værn, skal barnet oplæres i at påtage sig et individuelt ansvar for det fælles bedste.

Som det er vist tidligere sættes daginstitutionen i materialet frem som et fælles gode, der dog er mere nødvendigt for nogle end for andre. Også i talen om barnets samfundsduelighed betragtes daginstitutionen som "en nødvendighed for indvandrerbørn" (169). Der findes mange udsagn, der udpeger daginstitutionen som et (samfunds-)integrationsværktøj over for de børn (og forældre), der opfattes som nationalt, kulturelt eller etnisk anderledes. For at daginstitutionen skal kunne virke som værktøj til integration, kræver det, at de ikke-danske børn er i daginstitutionen, og her trækkes på samarbejdet med en anden type af velfærdsarbejdere: "Sundhedsplejerskerne er meget opsøgende for at få familier med anden etnisk baggrund til at forstå, at deres børn kan have brug for at lege med andre børn og lære en masse, inden de skal i skole." (223), og det markeres, at "Kommunerne skal [...] være mere opsøgende i forhold til de grupper af forældre, der ikke i dag har tradition for at bruge vuggestuerne." (309). Ved at fremhæve "tradition" som årsagen til, at udpegede grupper ikke vælger daginstitutionen, fremstår daginstitutionen som ikke bare en nationalstatslig velfærdsinstitution, der varetager børnepasning, men som noget "vi" som nationalkulturelt fællesskab af danskere har tradition for. Derfor kan daginstitutionen ikke betragtes som en praktisk løsning på et pasningsbehov, der vil være overflødig for det (ikke-danske) barn, hvis forældre går hjemme, men som en forudsætning for barnets nationalkulturelle dannelse i et traditionsbundet fællesskab. Når daginstitutionen tales frem som en nationalkulturel tradition, legitimeres de velfærdsnationalstatslige interventioner, der rettes mod "indvandrerbarnet" og daginstitutionens arbejde med at opretholde og vedligeholde nationens naturlighed retfærdiggøres<sup>89</sup>.

Over den analyserede periode træder "etniske minoritetsbørn", "indvandrerbørn", "tosprogede børn" og lignende betegnelser om det barn, der opleves som ikke-dansk, tydeligere og tydeligere frem som såvel truet som truende på langs med kronologisk tid. Det bliver tydeligt, at der i talen om daginstitutionens "nødvendighed for indvandrerbørn" ligger en forståelse af, at barnets nationale potentiale skal udnyttes hurtigst muligt: "En høj procentdel af etniske minoritetsbørn sætter et nyt og øget fokus på de offentlige institutioner. For hvor skal integrationen foregå? Ja, det er i de offentlige institutioner, og derfor skal disse

---

<sup>89</sup> Se desuden Katharine Throssells (2015) analyser af, hvordan nationens naturlighed opretholdes og vedligeholdes i opdragelses- og uddannelsesinstitutioner.

børn i institution så tidligt som muligt." (270). I starten af perioden er det særligt børn i det tyske mindretal, der er i fokus, når det kommer til at lære dansk sprog, mens både "børn af udearbejdende mødre" og andre, der opleves som "socialt udsatte" betragtes som havende et særligt behov for daginstitutionens samfundsintegrerende arbejde. Daginstitutionsbarnet opleves således som nævnt i udgangspunktet som ikke-integreret i samfundet, men der findes løbende udpegninger af børn, der i særlig grad opleves som såvel truede som truende: "Især socialt udsatte børn har glæde af at være en del af et børnefællesskab og af at være sammen med uddannede pædagoger." (309), men "...på den måde glemmer man daginstitutionernes rolle som integrationssystem for alle, også for de etnisk danske børn..." (285). Barnet opfattes som ikke-integreret i samfundet i kraft af sin "naturlighed", men gennem markeringen af, at det også gælder "for de etnisk danske børn" træder det umarkeret frem, at det særligt gælder for de børn, der kan klassificeres som etnisk ikke-danske, ligesom det løbende pointeres, at de børn, der opleves som socialt udsatte, har særlig gavn af daginstitutionens fællesskab. Daginstitutionen fremstilles således som et samfundsmæssigt gode for alle børn, men som et særligt væsentligt gode for nogle børn. Løbende advares der dog i materialet mod at tage daginstitutionens samfundsintegrerende potentiale for givet, idet der løbende er velfærdsarbejdere, der problematiserer idéen om, at integrationen finder sted alene ved, at forskellige børn opholder sig samme sted: "Tanken er, at hvis nydanskerne befinder sig blandt danske børn og voksne, synger Lille Peter Edderkop og klipper julehjerter, kommer integrationen helt af sig selv. Denne tankegang er logisk, men det er ikke nødvendigvis rigtig." (271).

Barnets potentiale som samfundsduelig fremtidsborger kan i forlængelse af de forståelser, der træder frem i det empiriske materiale, ved daginstitutionens mellemkomst realiseres gennem forebyggelse af negativ social arv, nedbringelse af ungdomskriminalitet samt udviklingen af kompetencer, der vurderes at være værdifulde for samfundet: "De pædagogiske tilbud har fået værdi i sig selv, ikke mindst med hensyn til integration, udvikling af børns kompetencer, nedbringelse af ungdomskriminalitet og nedbrydning af negativ social arv." (268). Med udpegningen af netop disse mål – integration, kompetenceudvikling, kriminalitetsforebyggelse og brud med social arv – for barnets samfundsduelighed synliggøres det særligt danske igen som havende med egalitet og konsensus at gøre. Samtidig peges der på barnets økonomiske potentiale, idet det velintegrerede, ikke-kriminelle barn,

der ikke lader sig tynde af sin sociale arv, betragtes som arbejdsdueligt såvel som samfundsdueligt.

## Barnets arbejdsduelighed

Barnets arbejdsduelighed træder i kollageanalyserne i Del 3 især frem i udsagn, der er kodet under overskrifterne "Konkurrencesamfund – konkurrencestat", "Skoleforberedelse" samt "Innovation, kreativitet", som derfor er genlæst for at udfolde, hvordan barnet som arbejdsduelig fremtidsborger har potentiale til at værne om velfærdsnationalstaten.

Formuleringerne af barnets arbejdsduelighed i materialet baserer sig på løbende antagelser om fremtidens arbejdsmarked. Fremtidens arbejdsmarked sættes ikke på noget tidspunkt i materialet lig med konkrete fag eller professioner, men knyttes til kollektivt, kreativt og globalt arbejde. Det ses blandt andet af udsagnene: "Det afgørende for den kollektive arbejdsform er, at børnene oplever hinanden som lige værdige og uundværlige." (137) og "Kreativitet, fordi det er forudsætningen for et godt liv, men også forudsætningen for, at vi som samfund overlever i den skærpede globale konkurrence." (290). På den måde fungerer barnets arbejdsduelighed som nationalt værn om fremtidens økonomi gennem udnyttelse af de såkaldte "menneskelige ressourcer", barnet antages at besidde på nationens vegne: "I forhold til konkurrenceevnen skal vi udnytte de menneskelige ressourcer, vi har i Danmark." (298). På den måde udpeges særligt anerkendelsesværdige (sam)arbejdsformer som grundlæggende for såvel daginstitutionens arbejde som for fremtidens arbejdsmarked.

De tydeligste markeringer af arbejdsduelighed i det empiriske materiale knytter sig til skoleparathed. Skoleparathed beskrives som barnets vej til arbejdsduelighed, hvorfor det bliver daginstitutionens opgave i første omgang at udvikle de menneskelige ressourcer og gøre barnet dueligt til skolen: "En af børnehavens funktioner, som forekommer mig meget væsentlig, er dens funktion som forberedelse til skolen." (70). Daginstitutionen gives således særligt værdi i forhold til sin betydning for barnets fremtid.

Der er ikke mange konkrete eksempler på, hvordan daginstitutionen skal gøre børn skoleparate og arbejdsduelige, men der findes i materialet forslag til, hvordan daginstitutionsbørn gennem en form for mesterlære kan øve sig i demokratisk praksis med fagligt indhold, når de sidder i rundkreds: "...hvordan man kunne arbejde intellektuelt... [lade] børnene sidde i rundkreds og diskutere penge – samfund – færdsel – dyr – det kvarter, de boede i..." (93). På den måde ventes børnene at blive udviklet og stimuleret til intellektuelt



arbejde samtidig med, at de får erfaring med "den kollektive arbejdsform", der sættes frem som en særligt dansk, nationalkulturel tradition.

Ligesom for barnets samfundsduelighed, er der for barnets arbejdsduelighed væsentlig forskel på den skoleforberedelse, der skal finde sted afhængigt af, om barnet klassificeres som dansk eller ikke-dansk: "Erfaringerne [...] viser, at det ikke kun handler om at lære disse børn dansk, men at give dem alt det, et barn har brug for, inden det skal i skole." (223). Når der i udsagnet henvises til "disse børn" er det de børn, der opfattes som ikke-danske. De børn, der i daginstitutionen klassificeres som etnisk, kulturelt eller sprogligt udenfor det nationalkulturelle fællesskab. I foregående udsagn er det ikke specificeret, hvad det er, der er brug for i skolen udover dansk sprog, men børnene forventes også i daginstitutionen at blive skoleparate gennem kulturel parathed: "Der burde være krav om, at pædagoger læser rigt og varieret med børnene [...] Ikke så meget fordi børnene skal forberedes til skolen, men fordi det er sjovt, og fordi de gennem historierne får kulturen med i købet." (237). At få "kulturen med i købet" knytter sig til det tidligere nævnte ideal om enhed og enshed, der opleves som en kulturel tradition for fællesskab og konsensus i den danske befolkning. Den fælles kultur findes her blandt andet i litteraturen som en statisk størrelse, der kan og bør overføres til daginstitutionsbarnet. Samme statiske kultursyn findes i udsagnet: "Integration alle veje, med mulighed for at give børnene et fælles kulturgrundlag, som er så vigtig for udviklingen af den enhedsskole, der i de kommende år står på programmet." (139). Det forudsættes således at for, at børnene kan blive legitime deltagere i skolen og i arbejdslivet efter skolen, må de have et fælles nationalkulturelt udgangspunkt.

Ligesom ved talen som barnets samfundsduelighed træder barnets skole- og arbejdsduelighed frem i en særlig beskrivelse af tid, hvor den daglige regulering af barnets tid, knyttes til fremtid i et længere, samfundsmæssigt perspektiv med udsagn som for eksempel: "hvis ikke, jeg gør dem klar til i dag, så kan jeg ikke gøre dem klar til skolen" (344) og "Det [er] ikke ligegyldigt, hvorledes især et barns første 7 leveår forløber, således at det kan klare at blive elev i skolen og senere blive borger i vores samfund med det ansvar, det nu engang er at være borger i et demokratisk samfund." (147). På den måde sættes såvel barnets skole- og arbejdsparathed som dets daglige regulering af sin tid i relation til et samfundsmæssigt perspektiv.

Løbende i materialet formuleres skoleparathed og arbejdsduelighed også som livsduelighed, hvorved det ses, at de analytiske skel angående samfunds-, arbejds- og livsduelighed løbende taler ind i hinanden: "Vi skal ikke tilrettelægge børns børnehaveliv, som om det kun handler om forbindelsen til skolen bagefter. Det skal have forbindelse til livet." (243) og fra en lidt anden vinkel: "...skoleparathed er også, at man er selvstændigt tænkende, at man hviler i sig selv, og at man kan indgå i sociale relationer og fællesskaber." (324), hvorved det sociale, fællesskabs- og konsensusøgende barn træder frem som den anerkendelsesværdige fremtidsborger, hvilket uddybes i det følgende.

## Barnets livsduelighed

I forlængelse af kollageanalyserne i Del 3 og de teoretiske benspænd og analytiske indkredsninger i indledningen til Del 4, analyseres barnets livsduelighed ved udsagn kodet under "Forebyggelse", "Livsduelighed/ livskundskab", "Leg" og "Antiautoritær opdragelse". Som det er vist i analyserne af barnets samfunds- og arbejdsduelighed overlapper de analytiske skel hinanden i læsningen af den kodede empiri. Det viser sig særligt ved, at Danmark som samfund og som økonomisk aktør i en international konkurrence har brug for livsduelige borgere: "Vi er bedst tjent med hele livsduelige borgere – især hvis vi skal stå os i konkurrencen." (321). Barnets livsduelighed betragtes således som havende direkte betydning for velfærdsnationalstatens modstandsdygtighed overfor den oplevede eller forventede trussel fra international (økonomisk) konkurrence.

I det empiriske materiale fylder især én debat meget, når det kommer til at sikre velfærdsnationalstaten livsduelige borgere; skal daginstitutionens arbejde være forsorg eller forebyggelse? Altså skal daginstitutionen primært varetage problemer for nutidens truede børn eller forebygge fremtidens potentielle problemer med truende børn. Kigger man kronologisk på materialet, ændrer sprogbrugen sig i takt med udviklingen på daginstitutionsområdet. Hvor daginstitutionen med en lille andel af samfundets børn med daglig kontakt til "den forebyggende børneforsorg" i starten af perioden netop søger at sørge for at dække de mangler, barnet måtte lide under i kraft af sine opvækstbetingelser, mens interessen for "det almindelige barns almindelige hverdag" som udledt i Del 2 stiger i takt med andelen af daginstitutionsbørn i samfundet: "I Danmark er vi i den unikke situation, at mere end 90 procent af børnene går i daginstitutioner eller dagpleje, hvilket betyder, at vi her har god mulighed for at påvirke dem i positiv retning." (276). Daginstitutionen formuleres i dette udsagn i kraft af den høje andel af institutionaliserede børn direkte som et redskab for velfærdsnationalstatslig intervention. Dette sker igen med en forståelse af, at familien står udenfor "Verden" eller "samfundet"; det er den samfundsmæssige dannelse i de nationalstatslige velfærdsinstitutioner, der kan påvirke børns livsduelighed i en positiv retning. Det vil sige, at det ser ud som om, barnet i stigende grad i materialet bliver beskrevet som truende frem for truet, således at det over tid i stigende grad bliver en opgave for daginstitutionen, at være forebyggelse frem for forsorg. I det følgende udfoldes fællestræk på

tværs af tid, der viser, hvordan det er relevant at undersøge daginstitutionens arbejde med barnets livsduelighed over hele perioden.

Spørgsmålet om forsorg eller forebyggelse går overordnet på, hvilke børn, der har mest brug for daginstitutionen; børn der på forskellige måder opfattes som udsatte, for eksempel som vist tidligere med udsagnet "Børnehaven - en nødvendighed for indvandrerbørn" (169), eller alle samfundets børn, velfærdsnationalstatens kommende borgere: "Børnenes opdragelse er jo ikke alene forældrenes anliggende, men ogsaa samfundets. Der er virkelig god mening i at betragte børnehavens arbejde som *forebyggende børneforsorg*." (11). Daginstitutionen står således igen i en dobbelt forståelse af tid, hvor dilemmaet står mellem at forebygge sociale problemer i nutiden: "Man skubber de arbejdsløses børn bagest i køen til daginstitutionerne og forsømmer dermed netop nogle af de børn, der har mest brug for en pædagogisk indsats." (253) og i fremtiden: "God kvalitet i vores daginstitutioner er den allerbedste måde at forebygge sociale problemer på." (298), og daginstitutionen forstås på denne måde igen som knyttet til såvel barnets væren som dets bliven.

Gennem fokus på forebyggelse af frem for forsorg for sociale problemer, sættes hele barnets liv i centrum for daginstitutionens arbejde: "Den forebyggende Forsorg maa flyttes fra Socialministeriet for, sammen med Skolen, at være samlet under et Ministerium, et Opdragelsesministerium, idet Menneskelivet maa betragtes som en Helhed." (7), og daginstitutionen gøres som nævnt gennem denne sprogbrug relevant for alle samfundets børn, og således ikke kun for "de arbejdsløses børn", "indvandrerbørn" eller andre børn, der bærer forskellige markører for særlig udsathed, idet det drejer sig om opdragelse til anerkendelsesværdig samfundsborger for alle børn. Forskellen består således i, hvor langt fra denne opfattelse af nationalkulturel livsduelighed, barnet i udgangspunktet opleves at være.

For at indkredse indholdet i det, der betragtes som livsduelighed, kan følgende udsagn vise, hvordan barnets nutidige trivsel og dets fremtidige duelighed skrives sammen: "Dagtilbudene skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og støtte det enkelte barns tilegnelse og udvikling af sociale og almene færdigheder med henblik på at styrke det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd og at bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst." (332). De sociale og almene færdigheder, der nævnes, kan betragtes som udtryk for samfundsmæssige kompetencer, mens barnets alsidige udvikling og selvværd kan ses i relation til de personlige

kvaliteter, barnet forventes at besidde for også at være arbejdsduelig. Såvel udvikling af kompetencer som tilegnelse af kvaliteter forventes at bidrage til barnets gode liv her og nu, forstået som en god og tryk opvækst, der skal føre til, at barnet bliver en fornuftig og duelig voksen. På samme måde spørges der: "Har vi sørget for at indrette tilværelsen for dem, så de har mulighed for at leve et naturligt barnligt liv og derfor blive til naturlige normale voksne?" (57). Udtrykket "naturlige normale voksne" peger på en ny måde på Gilliam & Gulløvs (2012) beskrivelse af barnet som "beundringsværdigt naturligt og som et stykke natur, der skal tilpasses og kultiveres", idet barnet skal blive normal og samtidig forblive naturlig. Livsduelighed drejer sig altså i denne forståelse om at ramme den rette balance mellem naturlighed og kulturlighed.

Som nævnt i indledningen til Del 4 er livsduelig altså ikke det samme som overlevelsesduelig. Det handler således ikke om at kunne skaffe mad eller lære at svømme, men om at mestre det sociale liv: "Nemlig evnen til at mestre sit liv, til at indgå i fællesskaber og til at bidrage med egne input" (321). Gennem anerkendelse af det barn, der tager ansvar for sin situation, mestrer sit liv og bidrager til fællesskabet, bliver handlekompetence udtryk for livsduelighed: "Børnene skal være aktører i deres eget liv og ikke bare gøres til tilskuere i de voksnes spil." (228), og daginstitutionsbarnet skal lære at påtage sig ansvaret for sine handlinger og sine valg: "At turde handle selv, og ikke at give andre skyld for, hvis noget ikke lykkes for en. Altså det er også noget man som forældre skal lære sine børn." (346). Det barn, der anerkendes som livsduelig fremtidsborger er således det barn, der evner at tage ansvar for og handle på sin egen situation, og daginstitutionens nationaliserende velfærdsarbejde retfærdiggøres gennem institutionens evne til at lære børn at agere på den måde.

Når udsagn kodet under "Leg" analyseres som udtryk for barnets potentiale som nationalt værn i kraft af sin livsduelighed, skyldes det, at barnets leg i afhandlingens Del 3 blev udledt som en teknologi til på forskellige måder at regulere barnets nutid og dermed regere dets fremtid. I de udsagn, der er kodet som havende med leg at gøre, formuleres leg ind i mellem som barnets arbejde. Det betragtes som vigtigt, at børn får tid og lov til at lege, da legen ikke blot stiller barnets lyst i nutiden men er middel til opnåelse af andre ting i fremtiden: "Lad børnene have mulighed for leg og beskæftigelse, og lad dem lege med det hele og lad dem få lov og tid til at lege alvorlig hele dagen." (76). At børn skal have lov til at "lege med det hele" peger på den i Del 1 nævnte forståelse af en særligt dansk børnehavetradition præget af en

særligt dansk, børnecentreret og antiautoritær opdragelsesform (Bayer, 2015; Rasmussen, 2009), hvor fri leg, kreativitet og selvforvaltning er centrale værdier. Det markeres desuden, at "Legen fremmer innovation." (300), hvori der ligger en forståelse af, at barnet gennem legen udvikler kompetencer, der både kan hjælpe dem til at få et godt liv, blive produktiv og kreativ arbejdskraft og fornuftig samfundsborger. Det barn, der opleves som innovativt er således det barn, der mestrer den frie, kreative leg på en særlig naturliggjort nationaliseret måde, der kan bidrage til såvel samfundet som arbejdslivet i fremtiden. Dermed knyttes barnets potentiale som nationalt værn i kraft i sin livsduelighed igen til dets potentiale som nationalt værn i kraft af sin arbejdsduelighed og sin samfundsduelighed.

Livsduelighed er i materialet også, at barnet får styrke, vilje og robusthed til at mestre sit eget liv med udgangspunkt i tryghed og tillid til det omgivende samfund: "Det må være pædagogikkens bestræbelse: at vise barnet, at livet er godt. At bidrage til det enkelte barns tro på, at det får et godt liv." (212), "Dette gør børn stærkere og sundere – kort sagt livsduelige." (315). Som det er vist for flere af de andre kvaliteter, barnet skal tilegne sig i daginstitutionen, forventes tilegnelsen at ske i praksis, det vil sige, at daginstitutionen skal spejle det omgivende samfund også i forhold til at lade barnet udøve sin vilje i mødet med andre børns viljer: "Vi maa sørge for, at hvert Barn allerede i Børnehaven lærer at betragte sin fri og selvstændige Vilje som en selvfølgelig og umistelig Ting og som Grundlag for ogsaa Børnehavens Samfund." (4). Dette forventes at give barnet selvtillid og handlekompetence til også at klare sig som voksne: "Livsduelige børn er børn, som er robuste, selvbevidste og duelige til at klare sig i kraft af den selvtillid, de har fået." (324). Den fælles, nationale identitet, der i det empiriske materiale forventes at kunne etableres i daginstitutionen knytter sig således til nogle særlige nationalkulturelt prægede forståelser af, hvad der er et godt liv. Det drejer sig om et på samme tid selvstændigt og fællesskabsorienteret liv præget af såvel ansvar for som tillid til samfundet.

## Opsamling: Den dominerende, danske duelighed

Barnets samfundsduelighed, arbejdsduelighed og livsduelighed blev i forlængelse af analyserne i Del 3 etableret som analytiske skel for genlæsningen af materialet i Del 4 og viser, at barnets dannelse til duelig borger i velfærdsnationalstaten er centreret om forestillinger om at kunne klare sig i fremtidens fællesskaber; det være sig fællesskaber i skolen, på arbejdspladsen eller i en international konkurrence. Samtidig ses det, at alle tre typer af duelighed spiller ind i alle typer af forestillede, fremtidige fællesskaber.

Barnets duelighed sættes i alle tre analyser i forbindelse med både nutid og fremtid, således formuleres en antagelse om, at barnet skal have det godt i daginstitutionen, for at kunne blive god i skolen og få et godt liv, og der er i materialet mange eksempler på udsagn, der går på tværs af og sammenfletter de analytiske skel: "Man er måske tilbøjelige til at se på de kortere konsekvenser af for dårlige institutioner, så som manglende skoleparathed. Men man glemmer, at det får betydning for hele ens videre liv, hvis man starter på dårligt grundlag." (282). Det samme formuleres også konkret som gældende for barnets muligheder for at klare sig godt på arbejdsmarkedet: "Hvis barnet ikke alene skal kunne begå sig i dag, men også være livsdueligt i morgendagens samfund, skal det kunne samarbejde og kommunikere med andre. [...] Personlige kompetencer er mindst ligeså afgørende for at få ikke alene et job, mens også for at få hvad vi forstår ved et godt liv." (232), således spiller den samfundsmæssige forståelse af tid som vist i analyserne ind på opfattelsen af barnets hele liv ved udsagn som: "...for mig handler det om, at børnene får mulighed for et godt børneliv, at de bliver udstyret med livsduelighed og livsglæde." (245).

Ved at barnet lærer at regulere sin hverdagslige tid for at få et godt liv på såvel kort som langt sigt, opretholdes en fælles national forståelse af daglige tidsrytmer, en forståelse af, hvordan "vi gør i Danmark" (344), der bidrager til befolkningens interne identifikation og anerkendelse samt eksterne afgrænsning.

Daginstitutionen begrundes og retfærdiggøres løbende i materialet gennem sin evne til på forskellige måder at gøre barnet dueligt som nationalt værn. Det er vist i Del 4's analyser, hvordan den nationale samfundsduelighed træder frem som barnets evne til at balancere imellem det individuelle og det fælles. Barnet skal føle sig anerkendt og respekteret og skal

tilsvarende lære at anerkende og respektere andre samfundsmedlemmer. Barnets nationale arbejdsduelighed kan ses som barnets evne til at balancere det innovative og det produktive, at kunne indgå i et skole- og arbejdsfællesskab og samtidig berige dette fællesskab med sin individuelle kreativitet. Slutteligt skal barnet ved sin livsduelighed kunne værne om nationen ved at balancere det naturlige og det kulturelle. Barnet opleves i denne forståelse som havende et naturligt potentiale for fri leg, kreativitet og innovation. Et potentiale, der skal kultiveres, udvikles og omsættes til det fælles bedste. Alle tre former for duelighed bidrager således til barnets formodede evne til i fremtiden at kunne håndtere balancen mellem at værne om og videreudvikle det bestående velfærdsnationalstatlige fællesskab.

Den dominerende, danske duelighed kan ses som en sammenfletning af de tre former for duelighed, der på baggrund af Del 3's kollageanalyser af afhandlingens empiriske materiale er udledt som analytiske skel i Del 4. Barnets duelighed som nationalt værn gennem dannelse til særligt anerkendte kulturelle traditioner, vidensformer og moralske distinktioner synliggør Danmark som et nationalkulturelt fællesskab, der er symbolsk afgrænset som en konsensussøgende, demokratisk befolkning, en innovativ, kreativ og produktiv arbejdsstyrke af sunde robuste, tillidsfulde og livsglade individer.



## Del 5 – Opsamling og konklusion

Med udgangspunkt i et bredt og varieret materiale, der gennem etableringen af et fladt netværk af udsagn afdækker daginstitutionen som på en gang historisk, politisk og praktisk konstruktion, har jeg med analyserne i Del 3 kunnet belyse ideer om daginstitutionens pædagogiske velfærdsarbejde som borgerdannende, mens jeg i Del 4 har udfoldet betydningen af disse ideer om daginstitutionen i forhold til velfærdsnationalstatens grænsedragningsarbejde.

Daginstitutionen træder i analyserne frem som et velfærdsnationalstatsligt opdragelsesfænomen, der skal forberede barnet på at være interesseret i og tilfreds med i fremtiden at omsætte sin produktive deltagelse i samfunds- og arbejdslivet til gavn for det fælles bedste.

Analyserne i Del 3 viste, at barnet forventes at blive klar til fremtiden gennem det, der fremsættes som særligt danske forståelser af samfundsduelighed, arbejdsduelighed og livsduelighed. Med udgangspunkt i disse tre former for duelighed vendte jeg tilbage til det empiriske materiale og fandt, at de tre typer af duelighed fletter sig ind i hinanden og antages at spille ind på barnets muligheder for at klare sig i fremtidens forventede fællesskaber. Det er kendetegnende for disse fællesskaber, at de forestilles at kræve noget af barnet som en særligt dansk borger, der kender til danske værdier og omgangsformer og evner at bære samfundet videre på baggrund af disse. Barnets duelighed som nationalt værn betragtes således som betinget af barnets fremtidige evne til at kunne håndtere balancen mellem at værne om og videreudvikle det bestående velfærdsnationalstatslige, danske fællesskab.

For at samle op på afhandlingens analyser og konkludere på projektets forskningsspørgsmål gennemgås det i det følgende, hvordan daginstitutionen træder frem som velfærdsstatslige investeringer i og argumenter for det lille barns nationale dannelse, inden afhandlingens bidrag forstået som et væld af historier om pædagogik i en krisetid udspecificeres.

Afhandlingen rundes af med aktualiserende paralleller til daginstitutionsdebatten i år 2018 og perspektiverende betragtninger over mulige fremtidige forskningveje, der er åbnet i forlængelse af dette projekt.

## Daginstitutionen som velfærdsstatslige investeringer i og argumenter for det lille barns nationale dannelse

For at kunne besvare forskningsspørgsmålet ”Hvordan konstitueres og begrundes daginstitutionen gennem velfærdsstatslige argumenter angående det lille barns fremtid?” har jeg i afhandlingen arbejdet med to analysespørgsmål:

- Analyserne i Del 3 har kredset om spørgsmålet: Hvordan etableres idealer for daginstitutionen og daginstitutionsbarnet?
- Analyserne i Del 4 har behandlet spørgsmålet: Hvordan markeres symbolske grænser for velfærdsnationalstaten?

Der viser sig nogle idealer for daginstitutionen, der samtidig udpeger kriterier for det ideelle daginstitutionsbarn angående civilisering, borgerdannelse og befolkningsopdragelse. Det ideelle barn og fremtidens ideelle (danske) borger forventes gennem den nationale dannelse i daginstitutionen at blive i stand til at tage ansvar for sig selv og for fremtidens fællesskaber gennem forvaltningen af sin samfunds-, arbejds- og livsduelighed.

Gennem formuleringer af daginstitutionens velfærdsarbejde som havende med opdragelsen af det ideelle daginstitutionsbarn, og således med produktionen af fremtidens ideelle (danske) borger, at gøre afgrænses Danmark symbolsk som en velfærdsnationalstat, der er kendetegnet som et nationalkulturelt fællesskab præget af homogenitet og egalitet.

Potentialet ved barnets samfunds-, arbejds- og livsduelighed viser, hvordan daginstitutionen gennem reguleringen af barnets gode liv i nutiden i materialet træder frem som regering af velfærdsnationalstatens befolknings gode liv i fremtiden.

Samlet viser afhandlingens analyser, at der i talen om daginstitutionen løbende produceres og opretholdes idealer for daginstitutionsbarnet og fremtidens (danske) borger samt symbolske grænser for det nationalkulturelle fællesskab, der er virksomme både i nutiden og i fremtiden, og daginstitutionen virker på den måde på samme tid som et spejl af nutidens samfund og et redskab til investering i og optimering af fremtidens samfund.

Fremtiden fungerer i talen om daginstitutionen som styringsteknologi ved løbende markeringer af det ønskede ved hjælp af det frygtede, og de trusler, der udpeges i

kollageanalyserne i Del 3 knytter sig til økonomiske rationaler gennem frygten for økonomisk tab eller manglende økonomisk gevinst; politiske rationaler ved frygten for manglende samfundssind, stigende individualisering og en ukritisk, autoritetstro befolkning; nationalkulturelle rationaler, der viser sig ved trusler mod det nationale fællesskab gennem frygten for det, der opleves som udanske værdier, samt samfundsmæssige rationaler, der kommer til udtryk ved frygten for manglende forståelse for og kendskab til det, der opleves som særligt danske omgangsformer og opførsler. Daginstitutionen forventes at kunne imødekomme trusler mod disse fire overordnede rationaler ved at værne om barnets gode liv og sikre barnets mulighed for udvikling, leg og læring i lyset af nogle særlige forståelser af danske værdier, som ikke alle børn og forældre ventes at have kendskab til, inden deres møde med daginstitutionen.

Afhandlingens analyser viser, at det nationale udtrykt ved beskrivelser af "det særligt danske", "sådan som vi gør" og "dansk opførsel" gennemsyrrer daginstitutionen på trods af, at der også forgår alt muligt andet i det empiriske materiale. Det nationale træder således frem som umarkerede træk ved daginstitutionen og som banal nationalisme i daginstitutionens hverdagssprog, hverdagslige praktikker med fokus på det, der opleves som en særlig dansk, konsensusdemokratisk omgangsform, og konkrete, pædagogiske projekter om eksempelvis folkedragter og flag.

Barnet kommer løbende i materialet til syne i en dobbelt betydning, hvor det på samme tid opleves som værende truet af og truende for samfundet, hvorved afhandlingens analytiske indkredsninger af barnet tjener til at belyse idealer for og idéer om fremtiden. Der træder forståelser af barnet som henholdsvis samfundsdueligt, arbejdsdueligt og livsdueligt frem, som peger på forventninger til og antagelser om fremtidens samfund, arbejde og liv som noget, der er truet af international konkurrence, manglende økonomisk formåen og manglende nationalkulturel enhed i samfundet, og daginstitutionen begrundes således gennem sin formodede evne til at gøre barnet dueligt som nationalt værn ved at forme et individ, der gennem de rette karakteregenskaber og den rette nationale og politiske dannelse bliver en gevinst for fremtidens samfund. I forlængelse af dette forventes barnet på samme tid at videreføre det eksisterende samfund og være medopbygger af et nyt samfund. Det bliver derfor daginstitutionens opgave at lægge kimen til fremtidens samfund ved at indpode de særligt danske, nationalkulturelle værdier i daginstitutionsbarnet.

Ved at fremstille barnet som balancerende mellem det individuelle og det fælles, det innovative og det produktive, det naturlige og det kulturelle træder velfærdsnationalstaten Danmark i analyserne frem som et nationalkulturelt fællesskab, der er symbolsk afgrænset som en konsensusøgende, demokratisk befolkning, en innovativ, kreativ og produktiv arbejdsstyrke af robuste, tillidsfulde og livsglade individer.

Den symbolske grænsedragning om velfærdsnationalstaten, der kommer til syne i analyserne af barnets potentiale som nationalt værn, peger samtidig på, hvordan befolkningen styres frem som ressource. Befolkningen opleves i kraft af den tidlige nationale dannelse som naturligt hjemmehørende i velfærdsnationalstaten Danmark, hvorved nationens naturlighed cementeres gennem daginstitutionens hverdagslige velfærdsarbejde.

## Afhandlingens bidrag – et væld af historier om pædagogik i en krisetid

*"Postmodernism, in my preferred reading at any rate, is eccentric, off-centre, de-centred. As a result of its eccentricity, postmodernism is sometimes able to pose questions and mobilise issues that are hidden or taken for granted. This, I think, is postmodernism's dubious gift to educational research"* (MacLure, 2006, s. 223–224)

Arbejdet med projektet bag nærværende afhandling blev indledt under arbejdstitlen "Pædagogik i en krisetid" på baggrund af en række oplevelser med empiriske beskrivelser af daginstitutionen som svar på samfundsmæssige kriser. Det har således fra starten været ambitionen med projektet at undersøge om og hvordan, daginstitutionen løbende beskrives som indspundet i en art kriseretorik.

At arbejde med et begreb om krise som problematiseringsstrategi og trusler som empirisk forekomst af kriser har gjort det muligt i afhandlingen på en ny måde at belyse, hvordan daginstitutionen spiller en befolkningspolitisk rolle, og hvordan daginstitutionens velfærdsarbejde indkredser, opdrager og afgrænser fremtidens befolkning. Samtidig bidrager krisebegrebet indholdsmæssigt til at udpege idealer for fremtidens samfund gennem markeringer af det ønskede ved hjælp af det frygtede. På den måde har anvendelsen af krisebegrebet som teoretisk benspænd bidraget til at vise, hvordan daginstitutionens nationalkulturelle dannelsesidealer har at gøre med udpegninger af forventede og formodede fremtidige trusler imod velfærdsnationalstaten, uanset om disse trusler knytter sig til frygten for autoritære regimer, manglende international konkurrencedygtighed, økonomiske udgifter til fremtidens "sociale tabere" eller noget fjerde, der i en given nutid opleves som truende.

Ved at arbejde med idéer om postmoderne analyser og kritik som metode, hvor det empiriske materiale arrangeres som tematiske udsagn frem for efter en kronologisk rationalitet, træder daginstitutionen frem gennem et væld af historier spændt ud mellem fortællinger om fortid og forventninger til fremtid. Disse multiple historier om daginstitutionen viser, hvordan alle børns behov for samfundsmæssig opdragelse og velfærdsnationalstatslig dannelse løbende har været sat frem som argumenter og begrundelser for daginstitutionens pædagogiske velfærdsarbejde.

I gennem opgøret med den kronologiske organisering af daginstitutionens historie træder de befolkningspolitiske rationaler, der i Del 1's kronologiske fortælling viser sig som intensiverede igennem den offentlige børnepasnings opkomst, kvantitative og kvalitative institutionalisering, frem som værende knyttet til barnets potentiale som værn om velfærdsnationalstaten på tværs af tid.

I den kronologiske fortælling om daginstitutionen, som er præsenteret i afhandlingens Del 1, beskrives en udvikling, hvor daginstitutionen har ændret status fra livsarena til en arena, der forbereder til livet udenfor. Overfor disse forståelser træder der i afhandlingens analyser en idé om daginstitutionen som "verden" og som "en del af det samfundsmæssige system" frem. Daginstitutionen træder således i denne analytiske optik frem som en livsarena, der samtidigt forbereder barnet på velfærdsnationalstatens samfundsliv, hvilket udpeger daginstitutionens velfærdsarbejde som begrundet i nødvendigheden af alle børns nationale dannelse, og argumenterer for dette velfærdsarbejde som en skærpet nødvendighed for nogle børn. Gennem afvisningen af "den store fortælling" om daginstitutionens historie fremtræder således en række af fortællinger, der i kraft af de teoretiske bånd, der er lagt, og de empiriske og analytiske valg, der er truffet, på forskellige måder peger på velfærdsnationalstaten og på idéer om velfærdsnationalstatslig dannelse som centrale begrundelser for daginstitutionens interventioner og investeringer i det lille barns liv. De multiple fortællinger om barnets samfunds-, arbejds- og livsduelighed som værn om velfærdsnationalstaten kan således bidrage til at nuancere den store fortælling om daginstitutionens velfærdsarbejde forstået som forsorg for truede børn og forebyggelse mod truende børn ved at vise, hvordan daginstitutionen i dette arbejde løbende opretholder og vedligeholder forståelser af det særligt danske, det ikke-danske og det udanske i enhver given nutid.

Undertitlen "Postmoderne analyser af velfærdsstatslige investeringer i det lille barns nationale dannelse" peger både på analysestrategien og formidlingsformen i afhandlingen. Analytisk opfattes daginstitutionens historie som en stor pulje af logikker, der knytter sig til mange forskellige forståelser af, hvad daginstitution er og bør være, gør og bør gøre. Man kan argumentere for, at det kunne blive synligt, at sprogbrugen i denne pulje af logikker ville variere, hvis man analyserede materialet kronologisk, men en sådan sproglig variation betragtes i denne sammenhæng ikke som væsentlig, da det er ambitionen at vise, at der er

nogle teknologier og rationaler, der ikke nødvendigvis knytter sig til udsagnenes kontekst i betydningen tid, sted og afsender, men til den kontekst, der udgøres af de løbende begrundelser og argumenter for daginstitutionens velfærdsarbejde i perioden 1945-2015. Dette er vist ved at organisere materialet i dekontekstualiserede udsagn, der i Del 3 er formidlet som sammenhængende argumenter i udsagnskollager på trods af deres oprindelige variation i blandt andet tid og afsender.

Jeg organiserede og formidlede det empiriske materiale på denne måde, som en konsekvens af det teoretiske benspænd, der pegede historien gennem en forståelse af "enhver given nutid" som spændt ud mellem fortællinger og fortiden og forventninger til fremtiden. Den måde at arbejde med tid på har bidraget til at vise, hvordan den hverdagslige regulering af barnets nutid bidrager til at regere befolkningen i fremtiden.

Ved på denne måde at betragte daginstitutionen som et fladt netværk af udsagn over en periode på 70 år fremkommer et væld af historier om daginstitutionen som en nationalstatslig velfærdsinstitution, der gennem hele perioden har været sat frem med det formål at forme barnet som kommende borger. Barnet er således aldrig blot "til stede", men altid "på vej", og historiske analyser som disse kan derfor være med til at synliggøre de teknologier og rationaler i daginstitutionen, der knytter sig til at sørge for at befolkningen til enhver tid er ordentlig og i orden.

## Afrundende åbninger

I forordet til denne afhandling spørger jeg "hvad det egentligt er, pædagoger (og alle vi andre) taler om, når vi taler om opdragelse "i disse tider", "netop nu" og "som tingene er"." Efter arbejdet med afhandlingen og projektet bag den, kan jeg konstatere, at problemstillingen ikke er blevet mindre aktuel.

"Netop nu" er vi i en tid, hvor daginstitutionen tilskrives en betydning i bekæmpelsen af såkaldt ghettoisering, hvor vuggestuen formuleres som "et obligatorisk læringstilbud" for særligt udvalgte grupper af børn, eller grupper af børn og forældre bosat i særligt udvalgte boligområder. Alene formuleringen af et "obligatorisk tilbud" kunne være interessant at undersøge nærmere, men netop også daginstitutionen som velfærdsnationalstatslig interventionsform overfor forældre til daginstitutionsbørn ligger i forlængelse af denne afhandlings analyser som et oplagt tema at dykke dybere ned i, et tema der også flere steder dukker op i afhandlingens materiale, når talen falder på forældresamarbejde om madpakker, sundhed og opdragelse, eller mere generelt på at "børn og forældre hele tiden [skal] vide, at de er i en dansk børnehave" (210). Samtidig ligger der i materialets empiriske udsagn som for eksempel om "at få familier med anden etnisk baggrund til at forstå, at deres børn kan have brug for at lege med andre børn og lære en masse" (223) en åbning til yderligere analyser af, hvad det er, der opleves som den særligt danske måde at lege på, som de børn, der beskrives som etnisk, kulturelt eller nationalt anderledes, forventes at kunne tilegne sig i daginstitutionen.

Teoretisk kan projektet blandt andet perspektiveres ved hjælp af et begreb som racialisering (Keskinen & Andreassen, 2017), der kan tænkes på en ny måde at belyse, hvordan det særligt danske symbolsk afgrænses ved hjælp af det, der opleves som udansk eller ikke-dansk. Udtrykket racialisering betoner de processuelle måder, hvorpå idéer om race får virkning i samfundet som praktikker, der differentierer individer og grupper og løbende stabiliserer og legitimerer disse differentieringer. I forlængelse af afhandlingens empiriske pointeringer af, hvordan "vi gør", og hvordan "vi er" som egalitær befolkning i en homogen tom tid (Anderson, 2002), kunne det desuden være interessant at udfolde de teoretiske idéer om internt



differentierende processer til også at omhandle eksempelvis kulturalisering og nationalisering.

Der ligger også en empirisk åbning til at undersøge, hvordan daginstitutionen træder frem og virker som symbolsk grænsemarkør i dagspressen, hvorved de skel, der i afhandlingen er ophævet gennem etableringen af et fladt netværk af udsagn, ville kunne komme til syne som forskellige aktørers forskellige prioriteringer af værdifulde, symbolske ressourcer i daginstitutionen. Denne og andre projektidéer følger af de åbninger, nærværende projekt har skabt med sin ambition om at tænke anderledes (Ball, 2017) og stille nye spørgsmål (MacLure, 2006).

*"You have left your readers with a very special gift: a headache. By which I mean a problem: what in the world to do with it all. That's their problem. That's where their experimentation begins. Then the openness of the system will spread. If they have found what they have read compelling."* (Massumi, 2002, s. 19)

## Oversigt over empiriske kollager

<i>Kollage 1: Indledning .....</i>	<i>7</i>
<i>Kollage 2: Empiriske markeringer af 1945 som betydningsfuldt skel.....</i>	<i>49</i>
<i>Kollage 3: Empiriske markeringer af kriser og trusler .....</i>	<i>46</i>
<i>Kollage 4: Daginstitutionen som en økonomisk investering i barnet.....</i>	<i>70</i>
<i>Kollage 5: Barnets trivsel som en fornuftig økonomisk investering i et forebyggelsesperspektiv .....</i>	<i>73</i>
<i>Kollage 6: Investeringer med fokus på barnets videre færd på arbejdsmarked og i erhvervsliv .....</i>	<i>75</i>
<i>Kollage 7: Den ansvarlige medborger som investeringsobjekt .....</i>	<i>79</i>
<i>Kollage 8: Investering i opdragelsen af fremtidens tilfredse samfundsborger.....</i>	<i>82</i>
<i>Kollage 9: Barnets særlige personlige egenskaber som vejen til fremtidens gode samfund .....</i>	<i>85</i>
<i>Kollage 10: Daginstitutionen som en kulturel investering i barnets fremtidige danskhed .....</i>	<i>89</i>
<i>Kollage 11: Opdragelse til "en del af noget større" – barnet i daginstitutionen i samfundet .....</i>	<i>94</i>
<i>Kollage 12: Demokrati som opdragelsens mål og middel.....</i>	<i>97</i>

## Litteratur

- Ahrenkiel, A. (2013). *Daginstitutionen til hverdag, den upåagtede faglighed* (3. opl.). Frydenlund.
- Ahrenkiel, A. (2017). Værdierne vinder frem - Interview med Annegrethe Ahrenkiel af Marie Bille. *Børn & Unge*.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Kbh.: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, P. Ø. (2000). Forestillinger om og billeder af børn og barndom. I J. Bjerg (Red.), *Pædagogik : en grundbog til et fag* (2. reviderede udgave). Kbh.: Hans Reitzel.
- Andersen, P. Ø. (Red.). (2012). Pædagogik og pædagogiske teorier i Danmark fra 1960. I *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 58–87). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P. Ø., & Kampmann, J. (1992). *Børns socialisationsprocesser og pædagogisk praksis i daginstitutioner for de 0-6 årige: rapport om projektets baggrund, forudsætninger og forløb*. Kbh.: Københavns Universitet. Institut for Pædagogik.
- Anderson, B. (2002). *Forestillede fællesskaber: refleksioner over nationalismens oprindelse og udbredelse* (1. udg). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ball, S. J. (2009). *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education* (1st ed). New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2017). *Foucault as Educator*. Springer International Publishing.
- Ball, S. J., Braun, A., & Maguire, M. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': the social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), 485–499.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bates, M. (1989). The Design of Browsing and Berrypicking Techniques. *Online Review*, 13(5).
- Bayer, S. (2015). Om vrang meninger. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2015(1), 6–7.

- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis with NVivo*. Los Angeles ; London: SAGE.
- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141–163.
- Billig, M. (2009). *Banal nationalism*. London ; Thousand Oaks, California: Sage.
- Bjerg, O. (2006). De sociologiske metoders epistemologi. I *Sociologiske metoder, fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Borchorst, A. (2005). Nøglen i de rigtige hænder. Lov om børne- og ungdomsforsorg 1964. I J. H. Petersen & K. Petersen (Red.), *13 reformer af den danske velfærdsstat*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Brinkkjær, U. (2013). Daginstitution og læreplaner - er det noget med skole? I *Kampen om daginstitutionen, den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (1. udgave, 1. oplag). Frydenlund.
- Brinkkjær, U., Bryderup, I. M., Hansen, V. R., Hviid, P., Jørgensen, J. C., Palludan, C., & Tyssen, S. (1998). *Pædagogisk faglighed i daginstitutioner*. København: Danmarks pædagogiske institut.
- Bundgaard, H., Gilliam, L., & Gulløv, E. (2007). Fra kompetencesyn til kompetencekrav. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2007(1).
- BUPL. (2015). Pædagohistorie.dk.
- Buus, H. (2009). Sundhedsplejerskeinstitutionens dannelse : et nyt princip i den danske velfærdsstat. *Sygepleje & Historie*, 13(37).
- Bømler, T. U. (2011). *Fra socialstat til kontrolstat: om forandringer af rammerne for det sociale arbejdes praksis* (1. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Callewaert, S. (Red.). (2012). Pædagogik - videnskab eller professionsviden? I *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 270–288). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Dahlberg, G. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care, postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- de Coninck-Schmidt, N. (2000). *For barnets skyld, byen, skolen og barndommen 1880-1914*. Kbh.: Gyldendal.
- de Coninck-Smith, N. (2002). Det demokratiske børneopdragelsesprogram. Anne Marie Nørvig om børn, forældre og familie i USA og Danmark 1935-1955. I M. Hermansen & A. Poulsen (Red.), *Samfundets børn*. Århus: Klim.

- Dean, M. (2007). *Governing societies: political perspectives on domestic and international rule*. Maidenhead, Berkshire: Open Univ. Press.
- Dean, M., & Villadsen, K. (2012). *Statsfobi og civilsamfund: Foucault og hans arvingers blik på staten*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Dencik, L., & Jørgensen, P. S. (2003). *Børn og familie i det postmoderne samfund* (5. opl.). Kbh: Reitzel.
- Donzelot, J. (1997). *The policing of families* (John Hopkins paperbacks ed). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Elias, N. (1994). *The civilizing process*. Oxford; Cambridge: Blackwell.
- Enoksen, I. (2003). En pædagogisk historie. *Børn & Unge*, 34(51), 7–26.
- Florence, M. (1988). (Auto)biography Michel Foucault 1926-1984. *History of the Present*, 4, 13–15.
- folkeskolen.dk. (2018). Ghettoskoleleder om udspil: Obligatorisk daginstitution er en god idé. Hentet 31. maj 2018, fra <https://www.folkeskolen.dk/627986/ghettoskoleleder-om-udspil-obligatorisk-daginstitution-er-en-god-ide>
- Foucault, M. (1988a). On problematization. *History of the Present*, 4, 16–17.
- Foucault, M. (1988b). Power, Moral, Values, and the Intellectual [History of the Present].
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2003). *Society must be defended: lectures at the Collège de France, 1975-76* (1st Picador pbk. ed). New York: Picador.
- Foucault, M. (2007). *The politics of truth*. Los Angeles, California: Semiotext(e).
- Geyer, M. H. (2015). Security and risk. *Historia* 396, (1), 93–134.
- Gilliam, L., & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner, om idealer og distinktioner i opdragelse* (1. oplag). Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2009). Barndommens modernisering. Om den autoritære modernitets genkomst. I S. Højlund (Red.), *Barndommens organisering: i et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Grumløse, S. P. (2015). *Den gode barndom: dansk familiepolitik 1960 - 2010 og forståelsen af småbarnets gode liv*. Roskilde: Institut for Psykologi og

Uddannelsesforskning.

- Gulløv, E. (2009). Barndommens civilisering : om omgangsformer i institutioner. I S. Højlund (Red.), *Barndommens organisering, i et dansk institutionsperspektiv* (1. udgave). Roskilde Universitetsforlag.
- Hammershøj, L. G. (2009). Samtidsdiagnose som kritik. *Dansk Sociologi*, 19(4), 33–47.
- Hansen, D. R. (2018). Demokratisk (ud)dannelse - et realiserbart ideal for alle elever? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2018(2), 16–25.
- Hansen, N. K. (2018). *Opdragelse til løsladelse: destabiliserende læsninger af Kriminalforsorgens udslusningspraksis* (PHD-afhandling). Det humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, Kbh.
- Harritz, G. S. (2014). Klasse og kategori – en analyse af symbolske hierakier i dansk forebyggelsespolitik. I *Socialt rum, symbolsk magt: bourdieuske perspektiver på klasse*. Kbh.: Hexis.
- Hilden, A. (2003). Inger Merete Nordentoft. I *Dansk Kvindebiografisk Leksikon*. Kvinfol.dk.
- Hjort, K. (2002). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde: Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Institut for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Roskilde: Univ.-forl.
- Hultqvist, K. (2004). "Fremtiden" som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion. I J. Krejsler (Red.), *Pædagogikken og kampen om individet: kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Hultqvist, K. (2006). The Future is Already Here - as it Always has Been. The New Teacher Subject, the Pupil, and the Technologies of the Soul. I T. S. Popkewitz, K. Petersson, U. Olsson, & J. Kowalczyk (Red.), *"The future is not what it appears to be": pedagogy, genealogy and political epistemology : in honor and in memory of Kenneth Hultqvist*. Stockholm: HLS förlag.
- Hultqvist, K., & Dahlberg, G. (2001). *Governing the Child in the New Millennium*. Psychology Press.
- Höem, I. (2017). Hva er en krise? *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 2017(1), 35–46.
- Højlund, S. (Red.). (2009). *Barndommens organisering: i et dansk institutionsperspektiv*.

Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Højrup, T. (2007). Kulturkamp, anerkendelseskamp og velfærds politik. I T. Højrup & K. Bolving (Red.), *Velfærdssamfund - velfærdsstaters forsvarsform?* København: Museum Tusculanum.
- Højrup, T., & Bolving, K. (Red.). (2007). *Velfærdssamfund - velfærdsstaters forsvarsform?* København: Museum Tusculanum.
- Haas, C. (Red.). (2011). *Ret til dansk: uddannelse, sprog og kulturarv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Juul, J. (1995). *Dit kompetente barn, på vej mod et nyt værdigrundlag for familien*.
- jyllands-posten.dk. (2016). Toårige børn skal tvinges i daginstitution. Hentet 31. maj 2018, fra <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE9045735/toaarige-boern-skal-tvinges-i-daginstitution/>
- Jørgensen, P. S. (2001). *Den sociale dimension i pædagogikken*. Vejle: Krogh.
- Kampmann, J. (2004). Synliggørelse af børns interesser eller interessekamp i børnehøjde? I T. Ellegaard & A. H. Stanek, *Læreplaner i børnehaven: baggrund og perspektiver*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Kampmann, J. (2009). Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv. I S. Højlund (Red.), *Barndommens organisering: i et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2012). Pædagogisk-kritiske og kritisk-pædagogisk traditioner. I P. Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2014). For en (gen)erobring af læringsbegrebet. I C. Aabro (Red.), *Læring i daginstitutioner - et erobningsforsøg*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kaspersen, L. B. (2008). *Danmark i verden* (1. udg). København: Hans Reitzels Forlag.
- Keskinen, S., & Andreassen, R. (2017). Developing Theoretical Perspectives On Racialisation and Migration. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2), 64–69.
- Koch, H. (1945). *Hvad er Demokrati?* Kbh.
- Krejsler, J. B. (2009). Epistemologi, evidensbevægelse og folkesundhed. I S. Glasdam (Red.), *Folkesundhed: i et kritisk perspektiv*. København: Nyt nordisk forlag Arnold Busck.
- Krejsler, J. B., Ahrenkiel, A., & Schmidt, C. (2013). *Kampen om daginstitutionen, den*

*danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (1. udgave, 1. oplag). Frydenlund.

- Kristensen, J. E., & Bayer, S. (Red.). (2015a). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Kald og kundskab: Brydninger i børnehavepædagogikken 1870 til 2015* (Bd. 2). S.l.: Upress.
- Kristensen, J. E., & Bayer, S. (Red.). (2015b). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Kamp og status: De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015* (Bd. 1). S.l.: Upress.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 167–195.
- Lamont, M., Pendergrass, S., & Pachucki, M. (2015). Symbolic Boundaries. I *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 850–855). Elsevier.
- Larsen, V. (2010). *Nationale praktikker i børnehaven* (PHD-afhandling). RUC.
- Law, S. (2006). *The war for children's minds*. Abingdon, OX ; New York: Routledge.
- Lidegaard, B., & Højrup, T. (2007). Suverænitetsarbejde og velfærdsudvikling i Danmark. I T. Højrup & K. Bolving (Red.), *Velfærdssamfund - velfærdsstaters forsvarsform?* København: Museum Tusculanum.
- Lindvig, K. (2017). *Creating interdisciplinarity within monodisciplinary structures* (PHD-afhandling). University of Copenhagen, Faculty of Science, Department of Science Education, Copenhagen.
- Løvgren, M., & Orupabo, J. (2018). En sosiologi om symbolske grenser. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(03), 203–207.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research*. Buckingham: Open Univ. Press.
- MacLure, M. (2005). 'Clarity bordering on stupidity': where's the quality in systematic review? *Journal of Education Policy*, 20(4), 393–416.
- MacLure, M. (2006). "A Demented Form of the Familiar": Postmodernism and Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 223–239.
- MacLure, M. (2010). The offence of theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 277–286.
- MacLure, M. (2013). The Wonder of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 228–232.



- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi: forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Madsen, U. A. (2011). Danishness and the Construction of the Other: A Postmodern School-Ethnography of Dispair, Distrust and Desire. I T. Werler (Red.), *Heterogeneity: general didactics meets the stranger*. Münster: Waxmann.
- Madsen, U. A. (2017). Fra kulturmøde til fragmentet og "den anden". *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2017(3), 50–59.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Durham, NC: Duke University Press.
- Nielsen, J. C., & Hansen, H. R. (2018). "Hvad vil du være?" Skolenarrativens betydning for transition. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2018(2), 60–70.
- Nielsen, S. B. (2013). Danske daginstitutioners skiftende politiske mandat. I *Kampen om daginstitutionen, den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession* (1. udgave, 1. oplag). Frydenlund.
- Nordentoft, I. M. (1944). *Opdragelse til Demokrati*. København: Forlaget Tiden.
- Olsson, U., Petersson, K., & Popkewitz, T. S. (2006). "The future is not what it appears to be": pedagogy, genealogy and political epistemology: An introduction. I T. S. Popkewitz, K. Petersson, U. Olsson, & J. Kowalczyk (Red.), *"The future is not what it appears to be": pedagogy, genealogy and political epistemology : in honor and in memory of Kenneth Hultqvist*. Stockholm: HLS förlag.
- Padovan-Özdemir, M. (2016). *The Making of Educationally Manageable Immigrant Schoolchildren i Denmark, 1970-2013 - A Critical Prism for Studying the Fabrication of a Danish Welfare Nation State* (PHD-afhandling). Københavns Universitet.
- Pedersen, O. (2011). Sundhedspleje, viden og normalitet. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2011(1), 7–15.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten* (1. udg). København: Hans Reitzels forlag.
- Plum, M. (2010). *Dokumenteter falighed, analyser af hvordan "pædagogisk faglighed" produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi* (PHD-afhandling). Københavns Universitet.
- Plum, M. (2014). Pædagogen dokumenteret. I J. B. Krejsler, A. Ahrenkiel, & C. Schmidt (Red.), *Kampen om daginstitutionen: den danske model mellem kompetencetænkning,*

- tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Raffnsøe, S., Thaning, M. S., & Gudmand-Høyer, M. (2008). *Foucault*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
  - Rasmussen, K. (2009). Om barndommens institutionalisering - og noget om dens affortryllelse. I S. Højlund (Red.), *Barndommens organisering: i et dansk institutionsperspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
  - regeringen.dk. (2018). Ghattoudspil: Regeringens strategi mod parallelsamfund. Hentet 31. maj 2018, fra <https://www.regeringen.dk/nyheder/ghattoudspil/>
  - Rose, N. (1996). The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*, 25(3), 327–356.
  - Rosengaard, S. (2010). *En sund investering? Folkesundhed og forebyggelse som politisk redskab og pædagogisk mål* (Kandidatspeciale). Københavns Universitet.
  - Rosengaard, S. (2011). Måltidsdisciplin tur-retur. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2011(1).
  - Rosengaard, S. (2015). Demokratiske udfordringer i den neoliberaliserede daginstitution. *Turbulens.net*.
  - Rosengaard, S. (2016). "Med børn skal man land bygge" - analyser af idealer for demokrati og medborgerskab i daginstitutionen 1945-2015. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2016(3), 7–15.
  - Rosengaard, S., & Øland, T. (2018). The cultural policy of canons and the role of intellectuals. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 21(1), 48–72.
  - Ross, A. (1946). *Hvorfor Demokrati?* Kbh: Ejnar <<Munksgaard=Munksgård>>.
  - Sasser, M. (2016). *Kerneopgaven og det meningsfulde arbejde - et studie af meingsskabelse i det pædagogiske arbejde* (PHD-afhandling). Roskilde Universitet.
  - Schwede, H. (1997). Den danske børnehave. En historisk belysning af nogle tiltag. I H. Vejleskov (Red.), *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder*. Kroghs Forlag.
  - Schwede, H. (2003a). Anna Wulff. I *Dansk Kvindebiografisk Leksikon*. Kvinfo.dk.
  - Schwede, H. (2003b). Bertha Wulff. I *Dansk Kvindebiografisk Leksikon*. Kvinfo.dk.
  - Schwede, H. (2003c). Hedevig Bagger. I *Dansk Kvindebiografisk Leksikon*. Kvinfo.dk.
  - Sommer, D. (1996). Den nye faglighed. I *Pædagogens kompetencer*. Kbh.: BUPL.
  - Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten, barndomsspsykologiske perspektiver*.

København: Hans Reitzels Forlag.

- Taguchi, H. L. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education, introducing an intra-active pedagogy*. Abingdon: Routledge.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Throssell, K. (2015). *Child and Nation - A study of Political Socialisation and Banal Nationalism in France and England*. Peter Lang.
- Villadsen, K. (2006). Genealogi som metode - fornuftens tilblivelseshistorier. I O. Bjerg & K. Villadsen (Red.), *Sociologiske metoder, fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Villadsen, K. (2007). Skabelsen af det moderne subjekt. *Antropologi*, 55, 85–110.
- von Oettingen, A. (2014). Læring - et alment pædagogisk fænomen. I C. Aabro (Red.), *Læring i daginstitutioner - et erobningsforsøg*. Frederikshavn: Dafolo.
- Warring, A. (2003). Erindringsfællesskab og erindringspolitik som magtvilkår og magtmiddel. I P. M. Christiansen & L. Togeby (Red.), *På sporet af magten*. Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Wincott, D. (2013). The (golden) Age of the Welfare State: Interrogating a Conventional Wisdom. *Public Administration*, 2013(4), 806–822.
- Zerubavel, E. (2006). *The elephant in the room: silence and denial in everyday life*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Zerubavel, E. (2007). Generally Speaking: The Logic and Mechanics of Social Pattern Analysis. *Sociological Forum*, 22(2), 131–145.
- Zerubavel, E. (2018). *Taken for granted: the remarkable power of the unremarkable*.
- Zeuner, L. (1996). Modernitetens Pædagogik. I *Pædagogens kompetencer*. Kbh.: BUPL.
- Øland, T. ((under udgivelse)). The Dynamics of Public Welfare Services for Immigrants and Refugees in the Danish Welfare State: Sociological Analyses of Welfare Workers' Symbolic Statecrafting Practices. I Øland, Trine, C. Ydesen, M. Padovan-Özdemir, & B. Moldenhawer (Red.), *Statecrafting on the Fringes: Studies of Welfare Work Addressing the Other*.
- Øland, T. (2009). Danmark som velegnet forsøgsmark for en liberalistisk stats imperiale ambitioner? - bidrag til pædagogikkens, socialforskningens og

- velfærdsstatens historie. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2009(2).
- Øland, T. (2014). Mobilisering af barnets potentiale for en bedre fremtid: Opdragelsestænkningen i Torben Gregersens vurderinger af børnebogsmanuskripter i perioden 1942–1954. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 5(1), 23736.
  - Øland, T. (2017a). Reformpædagogik - progressiv pædagogik. I P. Fibæk Laursen & H. J. Kristensen (Red.), *Didaktikhåndbogen - Teorier og temaer*. Hans Reitzels Forlag.
  - Øland, T. (2017b). Symbolske praktikker og socialhistoriske dynamikker i velfærdsarbejdet med flygtninge og indvandrere. *Uddannelse 2017 - Professionerne og deres uddannelser*, (51), 89–110.
  - Øland, T., & Padovan-Özdemir, M. (2017). Smil og velkommen: om flygtningehjælperens godgørende lyster. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2017(2), 37–49.

## Dansk resumé – ”Fremtiden starter i børnehaven”

Denne afhandling er baseret på et p.h.d.-projekt, der undersøger, hvordan det, der opfattes som samfundsmæssige kriser, gøres til afsæt for pædagogisk intervention i daginstitutionen. Afhandlingen er empirisk baseret på interviews med daginstitutionspædagoger, tidsskriftsartikler fra pædagogernes fagforeningsblad samt lovgivning angående dagtilbud og pædagoguddannelse. Materialet dækker en periode på 70 år, og organiseres analytisk som et fladt netværk af udsagn. Analysestrategisk og formidlingsteknisk tager afhandlingen udgangspunkt i en postmoderne tilgang, der primært er informeret af Michel Foucaults begreber.

Det er ambitionen med afhandlingen at producere viden om sammenhængen mellem stat, politik og pædagogik, der kan bidrage til samfundets refleksion over sig selv og sine institutioner. Samtidig kan projektet bidrage til en pædagogfaglig og samfundsmæssig diskussion af statslig intervention på opdragelsesområdet, ligesom projektet producerer viden om, hvordan daginstitutionens rolle i nationalstatens borgerdannelsesarbejde indholdsudfyldes.

Afhandlingens første analysedel studerer, hvilke rationaler daginstitutionen løbende tilskrives og beskrives igennem, og hvilke idealer, der således træder frem for barnet og for fremtidens (danske) borger. Daginstitutionen træder i analyserne frem som et velfærdsnationalstatsligt opdragelsesfænomen, der skal forberede barnet på at være interesseret i og tilfreds med i fremtiden at omsætte sin produktive deltagelse i samfunds- og arbejdslivet til gavn for det fælles bedste.

Afhandlingens anden analysedel behandler barnets potentiale som nationalt værn for derved at vise, hvordan daginstitutionen gennem sit velfærdsarbejde bidrager til velfærdsnationalstatens symbolske grænsarbejde. Det vises i denne del af afhandlingen, hvordan barnet gennem forestillinger om samfunds-, arbejds- og livsduelighed forventes at kunne værne om velfærdsnationalstaten Danmark i fremtiden.

Samlet viser afhandlingens analyser, hvordan der i talen om daginstitutionen løbende produceres og opretholdes idealer for daginstitutionsbarnet samt symbolske grænser for det nationalkulturelle fællesskab, der er virksomme både i nutiden og i fremtiden, og som etablerer befolkningen som naturligt hjemmehørende i velfærdsnationalstaten Danmark, hvorved nationens naturlighed cementeres.

## English summary – “The future begins with daycare”

*Postmodern analyses of welfare state investments in the national identity of small children*

This dissertation is based in a PhD-project examining, how perceptions of societal crisis serves as a critical point of pedagogical intervention in daycare institutions.

Empirically the dissertation is based on interviews with daycare workers, articles from the daycare workers union’s journal and laws on public daycare institutions as well as laws on education of daycare workers. The empirical material covers a period of 70 years and is analytically organized as a flat field of statements. Postmodern perspectives theoretically inform the dissertation by use of the works and concepts of Michel Foucault.

It is the ambition with this dissertation to produce knowledge on the links between state, politics and pedagogy, in order to contribute to societal and institutional reflectivity. At the same time the project can contribute to a pedagogical and societal debate on state intervention in child rearing, as well as the PhD-project produces knowledge on the civilizing role of daycare institutions in the nation-state.

The first analysis of the dissertation studies what rationalities are used to describe daycare institutions, and what ideals this marks for the child and for the future (Danish) citizen.

Daycare appears in the analyses as an educational phenomenon of the welfare nation-state in regards to preparing the child to be interested in and satisfied with having to contribute productively to the common good.

The second analysis of the dissertation addresses the child’s potential as national protection in order to show how the welfare work of daycare institutions contributes to the symbolic boundary work of the welfare nation-state. It is shown in this part of the dissertation how the child through societal, vocational and life proficiency is expected to be able to protect the Danish welfare nation-state in the future.

In conclusion the analyses of the dissertation shows how the discourses on daycare institutions contribute to the on going production and maintenance of ideas of the ideal citizen and the symbolic boundaries of the national cultural community as well in the present as in the future, and thereby establishing the population as naturally rooted in the Danish welfare nation-state, consolidating the naturalness of the nation.

# Bilag 1 – Oversigt over indsamlet empiri

## Oversigt over indsamlede artikler

Samtlige udgaver af fagforeningsbladet for pædagoger på 0-6 årsområdet i perioden 1945-2015 er gennemset:

- Dansk Børnehaveraad 1945-1964
- Børnehaven 1965-1970
- Børn&Unge 1970-2015

Artiklerne er indsamlet på baggrund af følgende kriterier, der er etableret ved et forstudie af tidsskrifterne:

Der medtages artikler, der:

- + I et eller andet omfang beskriver en statslig eller samfundsmæssig opdragelse samt mål for denne
- + I et eller andet omfang beskriver barnet som (fremtidig) borger

Der medtages ikke:

- Artikler, der behandler andre emner. Herunder:
  - Barnets rent sproglige, psykiske, seksuelle eller motoriske udvikling
  - Særlige børnegruppers forhold (i de første årtier primært tunghøre, spastiske eller svagt begavede børn)
  - Anvisninger i brug af legetøj eller legepladser og anmeldelser af disse
  - Pædagogers løn- og ansættelsesvilkår
  - Konkrete instruktioner i musik- og sanglege
- Orienteringer om bl.a. vedtægtsændringer, valg, generalforsamlinger
- Redaktionelle informationer
- Meddelelser om møder, ledige stillinger, oprettelse af arbejdsløshedskasse mv.
- Klip fra andre blade (dette er et fast punkt i de første læste årgange)
- Litteraturanmeldelser og -anbefalinger såvel målrettet børn som pædagoger

## **Artikelnumre**

### Dansk Børnehaveraad

1. Siegumfeldt, Max (arkitekt): Børnehave – Byplan (1945, s. 3)
2. Warburg, Noni: Til Eftertanke (1945, s. 7-9)
3. Sigsgaard, Kirsten (børnehavelærerinde): Børneforsorgen nu og i fremtiden (1945, s. 23-26)
4. Redaktionel indledning: Danmark frit, Fred i Europa (1945, s. 75)
5. Funder, Karen: Skal vi opdrage vore Børn til at hade (1945, s. 90-91)
6. Hvid, Margrethe: Had? – Nej! (1945, s. 104)
7. K.B. (?): Børnehave – Skole – Inger Merete Nordentofts Foredrag i Dansk Børnehaveraad (1946, s. 12-15)
8. Boje, Andreas (redaktør): Børnehavelærerindernes samfundsmæssige placering (1946, s. 47-49)
9. Bratt-Østergaard, Nancy (socialrådgiver): Angst og undertrykkelse som opdragelsesmiddel (1946, s. 49-53)
10. Smith, Vibeke (børnehaveleder): Vort vigtigste mål (1946, s. 54-57)
11. Sigsgaard, Jens (forstander): Sociale og pædagogiske principper for arbeidet i børnehaven (1946, s. 71-79)
12. Poulsen, Elisabeth Beck (Leder af Kastrup Folkebørnehave): Et impulsivt Svar til Andreas Boje (1946, s. 87)
13. Wulff, Berta (forstanderinde): Børnehavens samfundsopgaver (1946, s. 96-99)
14. Redaktionens referat fra Repræsentantskabsmødet: Saadan er det i Sverige – og saadan i Danmark (1946, 118-119)
15. Boje, Andreas (redaktør): Bliver Børnehavelærerinderne affældige - ? (1946, s. 156-158)
16. Redaktion: "Smaa pædagogiske samtaler": I en sønderjyds Børnehave (1946, s. 206-207)
17. Holm, Ester (cand.psyk): Er der Behov for Smaabørnspsykologer? (1947, s. 81-84)
18. Jensen, Asta: Oprettelse og hensigtsmæssig indretning af nye Børnehaver (1947, s. 97-99)
19. Redaktionens referat af Overlærer Ruth Frøglund Nielsens foredrag og den efterfølgende diskussion: Opdragelse til frihed og fællesskab (1947, s. 100-102)
20. Bratt-Østergaard, Nancy (socialrådgiver) og Hauch, Aase (børnehaveleder): Behovet for Børnehaver (1947, 115-121)
21. Begtrup, Birgit: Fabriksbørnehaver eller Karrébørnehaver (1948, s. 55-56)
22. Nielsen, Karen: Fremtidens Børnehave (1948, s. 63-64)
23. Redaktionens beskrivelse af indholdet ved Dansk Børnehaveraads Sommermøde (Ekstranummer (uden sidetal) August 1948)
24. Gregersen, Marie Benedicte (forstanderinde): Fremtidens børnehave set under psykologisk-pædagogisk synsvinkel (1948, s. 82-87)
25. Jensen, Margrete: Fremtidens børnehave (1948, s. 118-119)
26. Petersen, Anna Maria (børnehaveleder): Arbejdet i Københavns kommunes observationsbørnehave (1949, s. 46-51)



27. Jensen, Margrete: Betragtninger efter børneforsorgsmødet på Nyborg Strand (1949, s. 142-144)
28. Hauch, Aase: Alle børn har ret til børnehave (1949, s. 175-178)
29. Erhardi, Betty: Børnehavebyggeri i provinsen (1949, s. 179-181)
30. Nielsen, Axel: Gøres der nok i børnehaven for at lette børnenes overgang til skole og fritidshjem? (1949, s. 204-206)
31. Koch, Bodil (Børnehaven Tøndergade, Århus): Børnehaveavis (1949, s. 208)
32. Jensen, Asta: Børnehavelærerinden – pædagog og socialarbejder (1950, s. 11-15)
33. Jensen, Kai (stiftsprovst): Hvad skylder vi vores døbte børn? (1950, s. 53-56)
34. Oldenburg, Inge: En replik fra et udvalgsmedlem (1950, s. 56-58)
35. Begtrup, Bodil (cand.polit): Børnehaven i dag i samfundsmæssig betydning (1950, s. 103-105)
36. Aahusen, Gudrun Key (mor og vikar): Vore problemer (1950, s. 123-126)
37. Jensen, Margrete: Lederne tilegnet (1950, s. 148-149)
38. Justesen, Thora (forstanderinde): Betragtninger over de forebyggende institutioners sociale opgave (1950, s. 177-179)
39. Holm, Ester (cand.psyk): Forældreopdragelse (1950, s. 201-209)
40. Jensen, Asta (børnehaveleder): Om gruppeinddeling og andre problemer (1950, s. 229-232)
41. Sigsgaard, Kirsten: For børnenes skyld (1951, s. 51-53)
42. Damkier, Inger (børnehavelærerinde): For børnenes skyld (1951, s. 74-75)
43. Justesen, Anne Marie: En børnehave i Sønderjylland (1951, s. 76-79)
44. Nyholm, Anna (børnehaveleder): For børnenes skyld (1951, s. 114)
45. Nielsen, Gudrun Juul (børnehavelærerinde): En kommentar til artiklen "For børnenes skyld" (1951, s. 114-115)
46. Damkier, Inger (børnehavelærerinde): [Svar til ovenstående Nyholm og Nielsen] (1951, s. 115-116)
47. Jarmer, Poul (tilsynsførende legepladsleder): For børnenes skyld (1951, s. 147)
48. Helming, Frieda (børnehaveleder): Børnehavearbejdet i Sydslesvig (1951, s. 165-167)
49. Dansk Børnehaveråds Landsforening: Vor forenings programudtalelse (1951, s. 241-242)
50. Kiehn, V. (børnehaveleder): Familien, børnehaven og samfundet (1951, s. 248-253)
51. Ross, Else Merete (formand for Danske Kvinders Nationalråd): Familien, børnehaven og samfundet (1951, s. 271-272)
52. Olsson, Gertrud: Familien, børnehaven og samfundet (1952, s. 36-38)
53. Redaktionen: Børnehavebørn er lettere (1952, s. 135)
54. Sigsgaard, Kirsten: Hvem skal passe børnene? (1953, s. 3-5)
55. Hoffmeyer, Henrik (læge): Hvem skal passe børnene? (1953, s. 5-10)
56. Skalts, Vera (leder af mødrehjælpen): Hvem skal passe børnene? (1953, s. 10-15)
57. Oldenburg, Inger (forstanderinde): Hvem skal passe børnene? (1953, s. 15-20)
58. Sigsgaard, Kirsten: Kraner eller kanoner (1953, s. 192-194)
59. Nørvig, Anne Marie (skoleinspektør, cand. psych.): Demokrati eller autoritær Forstran (1953, s. 219-230)
60. Folmann, Else (børnehavelærerinde): Pædagogisk arbejde i Roebørnestuerne (1954, s. 71-74)
61. Vestereg, Agnethe (legepladsleder): Legepladser og deres udformning (1954, s. 163-168)

62. Helweg-Nielsen, Kalis (cand. psych.): Hvilken betydning har børnehavens liv for børnene? (1955, s. 55-59)
63. Wulff, Berta: "Børnhave" – Nogle minder fra "gamle dage" (1955, s. 94-96)
64. Søbye, Christine (inspektør): Hvad ventes der af børnehavearbejderne i dag? (1955, s. 97-99)
65. Nielsen, Knud Gro (forstander): Opdragelsesproblemer i dag (1955, s. 115-117)
66. Wulff, Berta: "Børnhave" – Nogle minder fra "gamle dage" (1955, s. 142-143)
67. Schmidt, Marie (børnehavelærerinde): De små i børnehaven (1955, s. 247-248)
68. Helweg-Nielsen, Kalis (cand. psych.): Sammenhæng mellem social adfærd og opdragelse (1955, s. 311-315)
69. Holm, Ester (cand. psyk.): Når børn har det godt i børnehaven (1956, s. 22-25)
70. Redaktionen: Hvad er vort mål med børnehavearbejdet? Rundbordssamtale i socialpædagogisk forening (1956, s. 315-326)
71. Borg, Kirsten (Børnehaveleder): Hvordan udnytter vi vor 42 timers arbejdsuge? (1957, s. 95-99)
72. Nielsen, Jytte (stud.psyk.): En lang, lang dag (1957, s. 267-269)
73. Bratbo, Inga (småbørnspædagog): Undersøgelser nødvendige (1957, s. 317-318)
74. Vedel-Petersen (socialrådgiver), Grøn, Toni (Kvindeligt arbejderforbund) og Holm, Ester (cand.psyk.): Børnehavens plads i dagens samfund (1958, s. 111-124)
75. Siegumfeldt, Max: Byplanlægning og børneinstitutioner (1958, s. 361-369)
76. Sigsgaard, Kirsten: Børns frie leg (1959, s. 351-353)
77. Oldenburg, Inge: Børnehavesag og børnehaveuddannelse – et strejftog gennem fortid og nutid (1960, s. 43-47)
78. Holm, Anna Sand: En nyuddannelses betragtninger (1960, s. 154-155)
79. Redaktionen: Forholdet mellem samfundet, børnehavernes og hjemmenes økonomi (referat fra Dansk Børnehaveråds kursus på Båring Højskole) (1960, s. 232-233)
80. Kursusudvalget: Magleås 1960 – Børnehaven i vor kultur (1960, s. 295-296)
81. Dam, Poul (højskolelærer): Mellempfolkelig forståelse (referat) (1960, s. 451-452)
82. Pedersen, Esther K.: Selvbetjening i børnehaven (1961, s. 151-153)
83. Dam, Poul (højskoleforstander): Udviklingen i det moderne samfund (referat ved Alice Christensen) (1961, s. 421)
84. Madsen, Inger (landsformand for D.B.): Lovgivningen må sikre børnehaverne (1962, s. 49-51)
85. Bertelsen, John: Plads for barnet – det legende menneske (1962, s. 119-120)
86. Sylvest, Signe: A propos bukser contra skørter (1962, s. 288-289)
87. Pallesen, Esther: Radiodiskussionen om børnehavegudstjenesten i Vor Frue Kirke (1963, s. 127-128)
88. Jensen, Reimer (cand. psych.): Bliver barnet af i dag opdraget til at klare verden af i morgen? (Ellen Nielsens referat af foredragene ved Den 19. socialpædagogiske uge, under temaet "Nye tider! Ny opdragelse?") (1963, s. 369-371)
89. Skyum-Nielsen, Svend: Fra egoist til samfundsborger (1964, s. 291-296)
90. Sigsgaard, Kirsten: Indledning til temanummer (1964, s. 443-444)
91. Heinanen, Veikko: Barnets opdragelse til ansvar (referat ved Else Thorbart) (1964, s. 488)
92. Bratt, Nancy (psykolog og socialrådgiver): Pædagogiske virkemidler (1964, s. 515-523)

Børnehaven

93. Schneidermann, Merete: Hvordan opfylder vi de 6-7 åriges behov? (1965, nr. 2 s. 6-7)
94. Pedersen, Ragna & Kiehn, V.: Storpolitikens indflydelse på vor kultur – referat af foredrag af redaktør, cand. mag. John Danstrup (1965, nr. 3 s. 8-13)
95. Andersen, Hanne & Kiehn, V.: Har vi brug for en ny opdragelse? – referat af foredrag af skolepsykolog Richard Petersen (1965, nr. 3 s. 17-21)
96. Madsen, Inger (seminarieførstander): Familierigtige børnehaver (1966, nr. 19 s. 18-21)
97. Kiehn, V.: Vor tids pædagogik og fremtiden – referat af foredrag af universitetsadjunkt Ruth Frøylund Nielsen (1967, nr. 6 s. 13-19)
98. Muschinsky, Eva: Børnehavens funktion i samfundet (1967, nr. 7 s. 12-15)
99. Jacobsen, Rasmus (chefpsykolog): Barnet-samfundet (1967, nr. 9 s. 3-7)
100. Leunbach, Budda (cand.psych.): Frisind og modernisme kontra religion (1968, nr. 24 s. 9)
101. Frøbelsesseminariets elever: Protest (1969, nr. 5 s. 29)
102. Christensen, Alice: Hvem bestemmer, hvordan en børnehave skal ledes? (1969, nr. 5 s. 30-31)
103. Hansen, Birgit Falk: En lille kamp mod starten til en racistisk indstilling (1969, nr. 7 s. 20)
104. Aktivgruppen: Hvordan får vi aktive pædagoger i gang? (1969, nr. 23 s. 29)
105. Ludvigsen, Ida Nyrop: Gi' deres børn, hvad de har godt af... (1970, nr. 5 s. 3-6)
106. Johansen, Lis Bonde: Tag daginstitutionerne op til revision (1970, nr. 13 s. 18-19)
107. Kjær, Jørgen: Hvorfor forældreforeninger? (1970, nr. 14 s. 3-8)
108. Redaktionen: Vuggestuers målsætninger (1970, nr. 16 s. 12-13)
- Børn&Unge
109. Pedersen, Aase m.fl. (pædagoger ansat på hospitalsinstitutioner): Hvornår får vore børn gavn af velfærdens goder? (1970, nr. 8 s. 14)
110. Sparre-Ulrich, V. (stud.psyk.): Socialistisk børneopdragelse (1971, nr. 3 s. 4-5)
111. Erik Orla Lund (socialrådgiverstuderende): Socialreform og lokal velfærdsplanlægning (1971, nr. 5 s. 4)
112. Petersen, Hans Klarskov (fritidspædagog): Har samfundet en pædagogik (1971, nr. 11 s. 9)
113. Brostrøm, Stig: Politisk opdragelse af børn (1971, nr. 13 s. 9)
114. Brostrøm, Stig: Børn & Unge... et fagforeningsblad (1971, nr. 34 s. 2)
115. Rem (?): Sludder at tale om indoktrinering af institutionsbørn (1971, nr. 34 s. 5)
116. E.G.: Marxistisk pædagogik og kollektiv opdragelse (1971, nr. 37 s. 1+16)
117. E.G.: "Vi venner børnene til at acceptere et sygt samfund" (1971, nr. 37 s. 5)
118. Jensen, Børge H. (socialborgmester): Marxistisk vildskud (1971, nr. 39 s. 1)
119. Pædagogerne Hudegrundens byggelegeplads: Pædagogik og ideologi (1971, nr. 39 s. 1)
120. Nielsen, Thorvald Juul (fritidspædagog): Pædagogik og ideologi (1972, nr. 2 s. 2)
121. Pædagogerne på Hudegrundens byggelegeplads: Hudegrundens marxistiske pædagoger arbejder ud fra en samfundsanalyse, en målsætning og et handlingsprogram (1972, nr. 2 s. 4-7)
122. Lindboe, Ole (redaktør og seminarielærer): Behov for dybtgående debat om den herskende ideologi bag den pædagogiske praksis (1972, nr. 10 s. 8-9+19)
123. Brostrøm, Stig: Børn og pædagogik – pædagogik og politik (1972, nr. 13 s. 8-9)

124. Michelsen, Vagn: Børnene skal hjælpes til at bekæmpe irritationelle autoriteter (1972, nr. 15 s. 3-4)
125. Brostrøm, Stig: Opdrager vi børnene til social forståelse? (1972, nr. 18 s. 8-9)
126. Mikkelsen, Jørn Foss: Solidaritet med børnene (1972, nr. 19 s. 4)
127. Nielsen, Erik (forælder): Mit barn skal ikke opdrages af forslidte idealister (1972, nr. 45 s. 2)
128. Nourup, Else: Om børns behov og "forkælede" pædagogers magelighed (1973, nr. 11 s. 16)
129. Steenhold, Jørgen: Med strukturbegrebet som udgangspunkt i daginstitutionspædagogik (1973, nr. 17 s. 11-14)
130. Guldbæk, Jens: Institutionens fysiske miljø indoktrinerer (1973, nr. 24 s. 9)
131. Rohde, Bodil: Pædagogik som videnskab – opdragelsen som et samfundsmæssigt fænomen (1973, nr. 26 s. 7)
132. Laursen, Inger Brochmann: Hvor bliver barnet af i diskussionen om indoktrinering? (1973, nr. 38 s. 4-5)
133. (interview med) Dich, Jørgen S. (professor): En autoritær opdragelse er nødvendig i vort samfund (1973, nr. 45 s. 7-8)
134. Brostrøm, Stig: Kampen mod idealismen (1974, nr. 1 s. 8-9)
135. (Interview med) Villadsen, Søren (forskningsmedarbejder): Børn påvirkes mere af samfundets struktur end af pædagoger (1974, nr. 27 s. 7-8)
136. Nielsen, Frede (seminarielektor): Den moderniserede undertrykkelse (1974, nr. 30 s. 5-6)
137. Nielsen, Frede (seminarielektor): Pædagogisk dramatik og kollektiv arbejdsform (1974, nr. 32 s. 17)
138. Nielsen, Frede (seminarielektor): Den frigørende pædagogik (1974, nr. 34 s. 8-9)
139. Steenhold, Jørn: Sæt børnehaven ind i skolen og undgå sociale tabere (1974, nr. 38 s. 8)
140. Johannesson, Vagn: Oh mester giv os blot et cirkulære mere (1974, nr. 45 s. 2)
141. Naef, Arnold (afdelingsleder Daghøjskolen i Næstved): Sådan kunne man forebygge menneskelige nederlag (1975, nr. 16 s. 16-17)
142. B&U: Vejen til øgede udgifter til sociale tabere (1975, nr. 17 s. 9)
143. B&U: Den bedste sikring af freden er harmoniske børn (1975, nr. 18 s. 11)
144. Søvad, C.E.: Belastede familier skaber belastede børn (1976, nr. 15 s. 6)
145. Niels: "Med børn skal man land bygge" (1976, nr. 15 s. 15)
146. E.G.: Børnene er vores eneste råprodukt (1976, nr. 38 s. 24)
147. Götzche, Hanne E.: Vi må have en offentlig målsætningsdebat om pædagogikkens indhold (1977, nr. 21 s. 9-10)
148. Froda, Jesper: Lad os få en ny dansk pædagogik (1977, nr. 23 s. 9-10)
149. B.R.: Hvad vil vi med børnene – og hvad kan vi gøre for dem? (1977, nr. 38 s. 15)
150. Dot, Hanne: Socialpolitik- vi former fremtiden for børnene – de former os i fremtiden (1978, nr. 6 s. 11)
151. Nielsen, Jens-Emil: Småbørn i daginstitutioner fordi boligmiljøerne tømmes for mennesker og indtryk (1978, nr. 45 s. 24)
152. Lihme, Benny: Børns industrielle tilbøjeligheder (1979, nr. 12 s. 12)
153. Agerschou, Toke (institutionsleder): De logiske elementer i disciplinen skal forstås (1980, nr. 3 s. 13)
154. B&U: Bedre barselsorlov (1980, nr. 5 forsiden)

155. Voss, Tage (læge og forfatter): Børnekommisionen: Lallende, blåøjede specialister (1981, nr. 13 s. 14-15)
156. B&U: De mange enebørn stiller nye krav til daginstitutionerne (1981, nr. 16 s. 11)
157. B&U: Europarådet: Daginstitutioner til alle børn (1981, nr. 25 s. 3)
158. Bjerring, Claus (interview med vuggestueleder Søren Gundelach): Vuggestueleder: Vi skal udvikle en selvstændig vuggestuepædagogik (1981, nr. 36 s. 11-12)
159. Ravn, Conny (pædagog): Rundkredsen er et godt pædagogisk middel (1982, nr. 16 s. 11)
160. Erdmann, Bente m.fl. (pædagoger): Hvorfor holde børnemøder (1982, nr. 27 s. 10)
161. Lange, Else Maria: Vi har brug for børn, der er modige og kritiske (1982, nr. 48 s. 14-15)
162. Egeberg, Sonja: Vi skal springe de rammer nedskæringspolitikken sætter (1983, nr. 2 s. 15-16)
163. B&U: Børn skal forstå at fred er mere end fravær af krig (1983, nr. 41 s. 9+16)
164. Jørgensen, Bente (formand for BUPL): Vi kom ikke i socialministerens private udvalg (1983, nr. 44 s. 12)
165. Hindø, Charlotte: Små børn lærer at tage hensyn (1984, nr. 22 s. 12-13)
166. N.G. (interview med socialminister Elsebeth Koch-Petersen): Mere forældreindflydelse, mere fleksibilitet, men ingen social sortering (1984, nr. 31 s. 5-7)
167. IE: Forældrene sætter mere pris på vuggestuen (1985, nr. 43 s. 9)
168. Jørgensen, Bente (formand for BUPL): Pædagogerne er uundværlige (1986, nr. 5 s. 2)
169. Fleron, Marianne (pædagog): Børnehaven – en nødvendighed for indvandrerbørn (1986, nr. 9 s. 18)
170. Klyner, Inger: Pædagogen som ambassadør (1986, nr. 15 s. 9)
171. Hansen, Niels Christian (forælder): Fremtidsmennesket – humanist eller højt specialiseret analfabet (1986, nr. ? s. 11)
172. Enoksen & Glavind (B&U): Socialministeren: Institutionerne er det bedste sted for børn, så lad os åbne dem (1986, nr. 31 s. 3-5)
173. Pedersen, Susannah (B&U): Fremtidens voksne (1986, nr. 46 s. 12-13)
174. M.S. (B&U): Modsætningsfyldte forslag (1987, nr. 1 s. 3-4)
175. B&U: Barnet i samfundet (1987, "Derfor pædagogik" s. 4-5)
176. B&U: Pædagogikkens samfundsmæssige begrænsninger (1987, "Derfor pædagogik" s. 18)
177. Wilmann, Klaus (BUPL København): Nej tak til pasning (kommentar til "Derfor pædagogik") (1987, nr. 10 s. 15)
178. B&U: Hvad med fremtiden? (1987, nr. 27 s. 6)
179. Bech, Trine (cand.psych., seminarielærer): Hvad kan pædagoger, som forældre ikke kan? (1988, nr. 4 s. 12-13)
180. Rasborg, Lars (børnehavepædagog, stud.psych.): Daginstitutioner kan mere (1988, nr. 24 s. 16-17)
181. Richard (B&U): Arbejdsløse organiserer sig: Stop diskrimination af vores børn (1988, nr. 32 s. 3)
182. Nilsson, Eja (B&U): Vuggestuebørn klarer sig bedre i skolen (1989, nr. 5 s. 12-13)
183. Wiborg, Annette (B&U): Lad vuggestuebarnet selv erobre verden (1989, nr. 9 s. 12-13)
184. Wiborg, Annette (B&U): Her kan børnene selv (1989, nr. 9 s. 14)
185. Wiborg, Annette (B&U): Servicebarnet skabes i vuggestuen (1989, nr. 9 s. 15-16)

186. Wiborg, Annette (B&U): Nu er det i vuggestuerne det sker (1989, nr. 9 s. 16)
187. Wiborg, Annette (B&U): Bistandsbørnene går tabt (1989, nr. 23 s. 3-4)
188. Lengerke, Hermann (far, ingeniør og tekstforfatter): Fremtiden starter i børnehaven (1989, nr. 23 s. 14)
189. Boertmann, Dines (redaktør B&U): Vuggestuens pris (1989, nr. 31 s. 2)
190. Halse, John Aasted (psykolog, formand for Børns Vilkår): Tyveri af barndommen (1989, nr. 33 s. 16)
191. ESJ (B&U): Pædagogik betaler sig (1989, nr. 43 s. 6)
192. Boertmann, Dines (redaktør B&U): Én gang til for Thor P. (1990, nr. 7 s. 2)
193. Gundelach, Søren (pædagogisk sekretær LFS) & Jacobsen, Helle (pædagogisk konsulent): Vuggestuepædagogen skal være båd forbillede og planlægger (1990, nr. 16 s. 16)
194. B&U: Består dine børn livets eksamen? (1990, nr. 22 s. 8)
195. Wib. (B&U): Det kræver stabilitet at skabe gode europæere (1990, nr. 34 s. 14)
196. Wiborg, Annette (B&U): DAV! (1991, nr. 5 s. 13)
197. Schmidt, Margrethe (B&U): Fod på dobbeltrollen (1991, nr. 25 s. 5)
198. B&U: Sagt om os (1992, nr. 10 s. 8)
199. Scheel, Ulla: Husk de gamle sanglege og folkedanse (1992, nr. 24 s. 14)
200. Bomholtz, Kirsten (daginstitutionsleder): Tag tid... (1992, nr. 34 s. 8)
201. B&U: Omsorg er bedre end fingermaling (1992, nr. 39 s. 14-15)
202. Wiborg, Annette & Fisker, Lis (B&U): Børn har ret – hver gang (1993, nr. 19 s. 4-7)
203. Wiborg, Annette (B&U): Børn lærer bedst af børn (1993, nr. 27 s. 6-7)
204. B&U: Børn stimuleres bedst i daginstitution (1993, nr. 36 s. 9)
205. Nielsen, Dorte Holm (B&U): Mens de graver i fortiden på havnen i Hirtshals, er fremtiden på dagsordenen andre steder i den Nordjydske fiskerby (1993, nr. 38 s. 12-13)
206. Bayer, Søs: Uden for demokratiet (1994, nr. 28 s. 9)
207. Schwartz, Bente (forfatter og billedkunstner): Lær børnene livskundskab (1995, nr. 11 s. 16)
208. Ravnholt, Charlotte (B&U – interview med Villy Søvnald): Godt, at forældrene protesterer (1995, nr. 21 s. 8-9)
209. Larsen, Steen (lektor i Psykologi): I skolen er det for sent (1995, nr. 23 s. 17)
210. B&U: Glad for de søvnløse nætter (1995, nr. 36 s. 12-15)
211. Larsen, Margot (mor og pædagog): Vi ved det godt (1995, nr. 49 s. 15)
212. Wiborg, Annette (B&U): Verden er et godt sted at være (1995, nr. 40 s. 4-5)
213. Wilmann, Klaus (næstformand BUPL): Tilbage til asylerne (1995, nr. 51 s. 2)
214. Fisker, Lis (B&U): Jeg vil ha' min bamse min sut og min vilje (1996, nr. 6 s. 6-8)
215. Enoksen, Ivan (B&U): Mere frihed – og stærkere politisk styring (1996, nr. 27 s. 2-3)
216. Wilmann, Klaus (næstformand BUPL): Læs og forstå (1996, nr. 37 s. 2)
217. Merrild, Gitte (B&U): Dansk for små børn (1996, nr. 41 s. 7)
218. Merrild, Gitte (B&U): Visioner for et godt børneliv (1996, nr. 44 s. 11)
219. Wilmann, Klaus (næstformand BUPL): Børn på banen (1996, nr. 45 s. 2)
220. B&U: Ministeren: Kød på formålsparagrafferne (1996, nr. 48 s. 10)
221. Hønge, Erik (pædagogisk konsulent): Anerkend barnets perspektiv (1996, nr. 49 s. 14)
222. Enoksen, Ivan (B&U): Daginstitutionen en grundpille i velfærdssamfundet (1997, nr. 22 s. 16-17)

223. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Hokus Pokus (1997, nr. 49 s. 14-15)
224. B&U (interview med Eva Gulløv): Kvalitet for børn (1998, nr. 36 s. 9)
225. Sander, Else (B&U): Forskning fremmer fagligheden (1998, nr. 36 s. 16-17)
226. Sorgenfrey, Bente (formand BUPL): Eventyret om et vigtigt råstof (1998, nr. 42 s. 2)
227. B&U (politiske udtalelser): Institutionernes rolle i velfærdssamfundet (1998, nr. 51 s. 14-15)
228. Madsen, Monica C. (B&U): Børnekulturlov i støbeskeen (1999, nr. 4 s. 8-9)
229. Andersen, John (cand.psych): Personlig involvering er nødvendig (1999, nr. 22 s. 16)
230. Hermansen, Ida Katrine (B&U): Integration på menuen (1999, nr. 36 s. 5)
231. Hagemann, Steffen og Jensen, Vibeke Bye (B&U): Verdens bedste pædagog (1999, nr. 50 s. 18-19)
232. Sorgenfrey, Bente (formand BUPL): Pædagogens tid (1999, nr. 50 s. 24)
233. Enoksen, Ivan (B&U): Læreplan for børnehaven (2000, nr. 8 s. 8)
234. Struve, Kaj (pædagog og forfatter): Forebyggende pædagogik under forandring (2000, nr. 13 s. 11)
235. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Et spørgsmål om dannelse (2000, nr. 50 s. 18)
236. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Pædagoger skal selv (2001, nr. 5 s. 7-10)
237. Viemose, Rikke (B&U): Læs verden (2001, nr. 5 s. 13-14)
238. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Stakkels velfærdsyngel (2001, nr. 12 s. 3-4)
239. Seim, Charlotte (pædagog): Kommentar til "Stakkels velfærdsyngel" (2001, nr. 17 s. 19)
240. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Tid til at være sammen (2001, nr. 24 s. 4-5)
241. Elkjær, Vivian (mor til to): Hvornår skal børn være børn? (2001, nr. 27 s. 10)
242. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Børn har ret til en god institution (2001, nr. 48 s. 11-13)
243. Jensen, Vibeke Bye (B&U): En plan for livet (2002, nr. 12 s. 6-9)
244. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Anbefalinger om mål og værdier (2002, nr. 12 s. 9)
245. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Tjaa... (2002, nr. 24 s. 5-6)
246. Enoksen, Ivan: Børnepasning – en god forretning (2002, nr. 33 s. 5)
247. BUPL: Udtalelse: Børn skal stimuleres – ikke parkeres (2002, nr. 45 s. 23)
248. Enoksen, Ivan (B&U): Målene er på plads (2003, nr. 1/2 s. 6)
249. Nielsen, Finn Hedegård (seminarielektor): Kompetencepædagogik (2003, nr. 6 s. 18)
250. Henningsen, Lars (lærer og pædagog): Tid til opdragelse (2003, nr. 16/17 s. 19)
251. TRI (B&U): Børnekvoter foreslås (2003, nr. 19 s. 2)
252. Pedersen, Morten Bonde (B&U): Forældre får penge til privat pasning (2003, nr. 19 s. 11)
253. Lykketoft, Mogens (formand for S) og Sorgenfrey, Bente (formand for BUPL): En god start for alle børn (2003, nr. 22 s. 17-18)
254. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Fis i en hornlygte (2003, nr. 27 s. 3-4)
255. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Smittet med kompetencevirus (2003, nr. 37 s. 4-5)
256. SFM (B&U): Advarsel mod ABC i institutionerne (2003, nr. 41 s. 2)
257. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Magisk barndom (2004, nr. 3 s. 11-15)
258. Jensen, Vibeke Bye (B&U): En pædagogisk sutteklud (2004, nr. 7 s. 8-10)
259. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Pædagogik ved et tilfælde (2004, nr. 15 s. 3-5)
260. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Læring er på mode (2004, nr. 38 s. 3-5)
261. Elbæk, Uffe (Formand for Foreningen De Danske Børneinstitutioner i Aabenraa): Børnepasning eller pædagogisk tilbud (2004, nr. 43 s. 19)
262. Jensen, Vibeke Bye (B&U): De fire gamle børnemænd er vrede (2004, nr. 44 s. 11)

263. Jensen, Mette Bjørn (Pædagog): Fra pasning til udvikling – børns vilkår i børnehaverne (2005, nr. 11 s. 27)
264. Larsen, Trine Vinther (B&U): Børnehaven er en virksomhed (2005, nr. 15 s. 17-21)
265. Elgaard, Birgit (Formand for BUPL): Brug børnechecken på daginstitutionerne (2005, nr. 15 s. 27)
266. Nielsen, Finn Hedegaard (Lektor, Gedved Seminarium): Læreplaner for livet (2005, nr. 16 s. 31)
267. Adler-Nissen, Kitte (medlem af forretningsudvalget i BUPL): Tidlig indsats tæller (2005, nr. 23 s. 31)
268. Larsen, Trine Vinther (B&U): Gode institutioner skaber lighed (2005, nr. 32 s. 12-13)
269. Elgaard, Birgit (Formand BUPL): En strid om vigtige ord (2005, nr. 36 s. 27)
270. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Kridt skoene eller bliv løbet over ende (2005, nr. 41 s. 5-8)
271. Rasmussen, Johan (B&U): Børnehaven kan skade integrationen (2006, nr. 5 s. 4-8)
272. Pedersen, Henning (Hovedkasserer BUPL): En pædagogisk indsats der nytter (2006, nr. 12 s. 31)
273. Göl, Mustafa (konsulent for tosprogede småbørn i Roskilde Kommune): Skæv screening (2007, nr. 1 s. 26-27)
274. Rasmussen, Marie Leth (B&U): Alle børn skal have en ven (2007, nr. 6 s. 12-14)
275. Orry, Mads Louis (B&U): Pædagogen – tungen på velfærdsskålen (2007, nr. 7 s. 17)
276. Jarmin, Berit Sandberg (B&U): Forebyggelse bør forstærkes i daginstitutionerne (2007, nr. 11 s. 22-23)
277. Rasmussen, Johan (B&U): Fokus på sproget giver resultater (2007, nr. 16 s. 19-21)
278. Rosenkrands, Ulrik (B&U): Her må børn bestemme (2008, nr. 13 s. 18-21)
279. Rosenkrands, Ulrik (B&U): Børn skal lære om demokrati (2008, nr. 13 s. 22)
280. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Ingen garanti for dansk i børnehaven (2009, nr. 13 s. 8-13)
281. Hattel, Mette (B&U): Tolerance skabes i barndommen (2009, nr. 14 s. 5)
282. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Høj kvalitet giver bonus (2009, nr. 26 s. 4-6)
283. Baumann, Allan (Medlem af forretningsudvalget (BUPL)): Straf skader samfundet (2009, nr. 28 s. 27)
284. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Alle ender med sorteper (2010, nr. 15 s. 23)
285. Bille, Marie (B&U): På sporet af danskheden (2010, nr. 20 s. 24-27)
286. Bille, Marie (B&U): Pædagogikken bygger på skjult nationalisme (om Vibe Larsen) (2010, nr. 20 s. 28-29)
287. Bille, Marie (B&U): Danskere er blege og spiser svinekød (2010, nr. 20 s. 30-34)
288. Bille, Marie (B&U): Vi opdrager efter samme værdier (2010, nr. 20 s. 35-36)
289. Bille, Marie (B&U): Danske børn får lov at være børn (2010, nr. 20 s. 37)
290. Baumann, Allan (Medlem af forretningsudvalget (BUPL)): Forebyggelse og kreativitet (2010, nr. 21 s. 41)
291. Jensen, Vibeke Bye (B&U): De små lærer (2010, nr. 25 s. 12-16)
292. Jørgensen, Lasse Bjerg (Medlem af forretningsudvalget (BUPL)): Kreativitet som vækstmotor (2011, nr. 2 s. 41)
293. Baumann, Allen (Medlem af forretningsudvalget (BUPL)): Valget burde handle om børnenes fremtid (2011, nr. 6 s. 41)
294. Pedersen, Henning (formand for BUPL): Investér i børnene (2011, nr. 10 s. 41)
295. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Kreative børn skal redde Danmark (2011, nr. 14 s. 16-19)
296. Jørgensen, Kim Morten (hovedkasserer BUPL): Børnevisioner drukner i krisesnak (2011, nr. 14 s. 43)



297. SIN (B&U): Børne ind i valgkampen (2011, nr. 15 s. 13)
298. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Mindre kontrol, mere inklusion (2011, nr. 15 s. 14-17)
299. Pedersen, Henning (formand for BUPL): Kære politikere: Investér i børnene (2011, nr. 15 s. 43)
300. Andersen, Tonny (Medlem af forretningsudvalget (BUPL)): Legen fremmer innovation (2011, nr. 22 s. 43)
301. Allan Baumann (Medlem af forretningsudvalget (BUPL)): Fremtiden er ikke, hvad den har været (2012, nr. 5 s. 43)
302. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Brug de kreative pædagoger (2012, nr. 6 s. 28-31)
303. Allan Baumann (Medlem af forretningsudvalget (BUPL)): Glem Picasso (2012, nr. 6 s. 43)
304. Rod, Lotte (MF R): Sats på kreativiteten (2012, nr. 9 s. 42)
305. TVL (B&U): "Børn fødes ikke som 7-årige..." (2012, nr. 20 s. 5)
306. B&U: "Dagtilbud af høj kvalitet..." (2012, nr. 22 s. 5)
307. Haller, Jesper (B&U): Stemplet som værdifuld (2013, nr. 8 s. 32-33)
308. Simonsen, Kim Them (faglig sekretær PLS): Tag ansvar for fremtidens pædagoger (2013, nr. 14 s. 43)
309. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Vuggestuen er bare bedst (2013, nr. 18 s. 6)
310. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Jeg har verdens vigtigste arbejde (2013, nr. 18 s. 7)
311. Conradsen, Birgitte (næstformand i BUPL): Hurra for vuggestuerne (2013, nr. 18 s. 43)
312. Larsen, Trine Vinther (B&U): Udsældt begreb får nyt liv (2014, nr. 2 s. 5)
313. Larsen, Trine Vinther (B&U): Leg er børns kilde til læring (2014, nr. 2 s. 9)
314. Baumann, Allan (faglig sekretær BUPL): Børn og barndom kan ikke sættes på økonomiske formler (2014, nr. 2 s. 43)
315. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Byg videre på medfødt socialitet (2014, nr. 3 s. 5)
316. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Godt for børnene med flere pædagoger (2014, nr. 3 s. 18-20)
317. Jensen, Vibeke Bye (B&U): De små børn er blevet interessante (2014, nr. 3 s. 21)
318. Hansen, Ole Henrik (adjunkt phd, AAU): I bliver ikke bedre af at være flere (2014, nr. 3 s. 22)
319. Kampmann, Jan (professor, RUC): Tag jer selv mere alvorligt (2014, nr. 3 s. 23)
320. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Styrk børns karakter (2014, nr. 7 s. 5)
321. Pedersen, Henning (formand for BUPL): Dannelse – hvorfor nu det? (2014, nr. 8 s. 41)
322. Sareen, Manu (socialminister): Hop op af skyttegravene (2014, nr. 9 s. 39)
323. Larsen, Tanja Lærke (B&U): Børn er født økologisk bedvidste (2014, nr. 14 s. 20-21)
324. Hagemann, Steffen (B&U): Eksperternes store ordkamp begynder med dannelse (2014, nr. 17 s. 14-23)
325. Jensen, Vibeke Bye (B&U): Det enkelte barns fremskridt er i fokus (2014, nr. 19 s. 17)
326. Baumann, Allan (faglig sekretær i BUPL): Leg er afgørende (2014, nr. 19 s. 45)
327. Hansen, Regner (B&U): Det bedste for de små skifter over tid (2014, nr. 22 s. 29-31)

I alt 327 artikler

Samlet antal sider: 749

## Oversigt over analyseret lovgivning

De analyserede love går længere tilbage i tid, end de analyserede artikler, der indrammer projektets overordnede periode. Dette skyldes, at det er valgt at analysere de love, der var gældende i starten af den analyserede periode, og som således er vedtaget forud for perioden. Lovene er udvalgt på baggrund af artikelmaterialet. Dvs. love, der nævnes i artikelmaterialet er medtaget, og desuden suppleret med erfaringer fra forfatterne bag projektet "Pædagogprofessionens historie og aktualitet" samt lovsamlingen på Danmarks Pædagogiske Biblioteks hjemmeside: <http://library.au.dk/materialer/saersamlinger/skolelove/>. Desuden er der kopieret lovtekster fra Landstidende på Juridisk Fakultets Bibliotek.

De analyserede lovtekster er:

- 328. Lov om forebyggende børneværn 1919
- 329. Socialreformen 1933
- 330. Lov om børne- og ungdomsforsorg 1964
- 331. Bistandsloven 1976
- 332. Serviceloven 1998
- 333. Dagtilbudsloven 2007
- 334. Dagtilbudsloven 2015
  
- 335. Bekendtgørelse om uddannelse på de anerkendte børnehaveseminarier 1953
- 336. Bekendtgørelse om uddannelsen på de anerkendte børnehaveseminarier 1961
- 337. Lov om uddannelse af børnehaver og fritidspædagoger 1969
- 338. Lov om uddannelse af pædagoger 1991
- 339. Lov om mellemlange videregående uddannelser 2000
- 340. Lov om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog 2006
- 341. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog 2014

## Interviews

Der er interviewet 7 pædagoger i 4 forskellige institutioner, placeret i fire forskellige kommuner med forskelligt partipolitisk styre og med fokus på at sikre variation i køn, alder og uddannelsesalder blandt de interviewede, ligesom det er vægtet, at institutionerne dækker 0-6 årsområdet på forskellige måder og er beliggende i forskellige typer af boligområder.

- 342. Interview 1
- 343. Interview 2
- 344. Interview 3
- 345. Interview 4
- 346. Interview 5
- 347. Interview 6
- 348. Interview 7

## Bilag 2 – Brev til institutionsledere

Kære institutionsleder

Jeg er i gang med et forskningsprojekt ved Københavns Universitet, der handler om daginstitutionens rolle i samfundet og om pædagogers arbejde med forskellige politiske initiativer.

I den forbindelse har jeg brug for at tale med nogle pædagoger om deres hverdagspraksis. Interviewet tager ca. 1 time og pædagogen behøver ikke at have forberedt sig, da samtalen i høj grad vil kredse om pædagogens oplevede hverdag.

Interviewet kan placeres i eller udenfor arbejdstiden, som det passer den enkelte pædagog og institution bedst, ligesom det kan foregå på arbejdspladsen, hjemme eller noget helt tredje.

Jeg forestiller mig, at afholde samtalerne i løbet af maj og juni 2015.

Efterfølgende anonymiseres interviewet, og den interviewede pædagog får det til gennemlæsning.

Jeg har sendt dette brev til udvalgte institutionsledere i fire kommuner, da jeg ønsker at dække mig ind både geografisk og i forhold til forskellige institutionstyper på 0-6 årsområdet.

Jeg håber, at en eller flere af pædagogerne i din institution kunne være interesserede i at deltage.

Det ville være en stor hjælp, hvis du ville give mine kontaktoplysninger videre til interesserede pædagoger, så vi kan aftale nærmere.

Mvh.

Sofie Rosengaard

szx888@hum.ku.dk, 22826556

Ph.d.-stipendiat ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik,  
Københavns Universitet

## Bilag 3 – Interviewguide

Emne	Spørgsmål	Sigte
Pædagogen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvornår er du uddannet?</li> <li>- Hvorfor ville du gerne være pædagog?</li> <li>- Hvor har du arbejdet, siden du blev uddannet?</li> <li>- Hvordan oplever du det daglige arbejde som pædagog i en daginstitution?</li> <li>- Hvad er dine mest centrale arbejdsopgaver? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hvordan stemmer det overens med den hverdag, du så har?</li> </ul> </li> <li>- Har det ændret sig i den tid, du har været pædagog?</li> <li>- Hvad tænker du, der kendetegner en god pædagog?</li> </ul>	<p>At skabe tillid i interviewsituationen</p> <p>At opnå kendskab til og fortrolighed med den enkelte pædagog</p> <p>At opnå kendskab til pædagogens professionsidentitet</p>
Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad er karakteristisk for den institution, du arbejder i? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Har I nogle særlige fokusområder?</li> </ul> </li> <li>- Hvorfor har du valgt at arbejde netop i denne institution?</li> <li>- Er der noget særligt ved institutionen, du holder ekstra meget af/der giver dig en særlig arbejdsglæde?</li> </ul>	<p>At skabe tillid i interviewsituationen</p> <p>At opnå kendskab til institutionens og pædagogens rationaler bag hverdagens pædagogiske praktikker og principper samt "den upåagtede faglighed"</p>
Opgaven	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor tænker du, at det er en god ide, at børn går i daginstitution?</li> <li>- Hvad skal børnene have med herfra? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hvorfor netop dette?</li> </ul> </li> <li>- Hvad tror du, karakteriserer den hverdag, danske daginstitutionsbørn har? <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hvordan kommer det til udtryk</li> </ul> </li> </ul>	<p>At opnå kendskab til pædagogens opfattelse af eget arbejde</p> <p>At opnå kendskab til institutionens logikker for egen eksistensberettigelse</p> <p>At opnå kendskab til pædagogens</p>

	i institutionen her?	professionsidentitet
Samfundet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Når du tænker på dit arbejde, hvem tænker du så, skal have gavn af det? Hvorfor? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Barnet, familien, skolen, samfundet, andre, alle?</li> </ul> </li> <li>- Er det så også dem, der får gavn af det? Hvordan?</li> <li>- Man kunne også spørge: Hvorfor er det vigtigt, at vi har pædagoger?</li> <li>- Hvordan oplever du politiske tiltag på det pædagogiske område? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvordan implementeres de (i de allerede eksisterende pædagogiske praktikker)?</li> </ul> </li> </ul>	<p>At opnå kendskab til pædagogens opfattelse af egen samfundsmæssige funktion</p> <p>At opnå kendskab til pædagogens tanker om og holdninger til at være en del af en politisk reguleret organisation</p> <p>At opnå kendskab til pædagogens professionsidentitet</p>
Afrunding	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er der noget, du gerne vil tilføje?</li> <li>- Noget, du synes, jeg burde have spurgt om?</li> </ul>	<p>At få indsigt i pædagogens oplevelse af interviewsituationen og tanker om projektet</p>

## Bilag 4 – Oversigt over oprettede koder i Nvivo

Af tabellen fremgår det, hvilke koder, der er oprettet, og hvor mange gange hver kode er anvendt. Søjlen "C: Sources" angiver i hvor mange af de 90 kilder en kode er anvendt (en kilde kan være en tidsskriftsårgang (som der i alt er 70 af), et interview (som der i alt er 7 af) eller et stykke lovgivning (som der i alt er 13 af)). Søjlen "D: References" henviser til hvor mange udsagn, der er kodet under hver kode. Det fremgår således, at hver kode er anvendt mere end en gang i mange af de kilder, hvor de er anvendt.

A	B	C	D
Name		Sources	References
Hvad er (formålet med) en daginstitution		68	288
Hvad er en pædagog		49	154
Hvad er et barn		54	154
Borgerideal		42	112
Fremtid		42	103
Investering i barnet-barndommen		36	100
Samfundet og samfundsbarndommen		37	93
Demokrati		33	74
Forebyggelse		35	71
Kultur, værdier		28	67
Læring, didaktik		16	62
Kvinden, moderen		21	52
Skoleforberedelse		31	50
Hjemmet, familien, forældreskab		25	49
Livsduelighed - livskundskab		15	47
Danmark, danskhed, nation		12	43
Integration		17	43
Forældre(opdragelse)		21	41
Ansvarliggørelse - selvstændighed		21	38
Fortid		23	37
Befolkning		17	35
Leg		21	35
Dansk-sprog		17	35
Krise		15	29
Konkurrencesamfund - konkurrencestat		9	28
Antiautoritær opdragelse		13	24
Religion		12	21
Natur		13	20
Krig og fred		10	19
Statistik, børnetal mv.		10	15
Kønnet leg - kønnede forventninger		9	14
Internationalisering, globalisering		7	12
Børn, brugere eller klientel		9	9
Institutionalisering og institutionspræg		4	8
Begrundelse for perioden 1945-2015		6	7
Politik - ministerielt tilhørsforhold		5	7
Vuggestue		2	6
Dokumentation		5	6
Sjove indslag		4	4
Tradition		3	3
Individ - individualisering		2	3
Innovation, kreativitet		1	2
Anerkendende pædagogik		1	1
Selvopdragelse		1	1

## Bilag 5 – Skematisk overblik over analyserne i Del 3

Nummer	4	5	6	7
Navn	Daginstitutionen som en økonomisk investering i barnet	Barnets trivsel som en fornuftig økonomisk investering ud fra et forebyggelsesperspektiv	Investeringer med fokus på barnets videre færd på arbejdsmarked og i erhvervsliv	Den ansvarlige medborger som investeringsobjekt
Teknologier	Børnepasning Forebyggelse Integration Udvikling Kvalitet Værdier Dannelse Investering	Forebyggelse Forrentning Investering Det gode børneliv som økonomisk, pædagogisk og strategisk investering	"Den danske nichestrategi" Strategisk arbejde med de små børns kreativitet og samarbejdsevner At præge børnenes liv	Indlæring af samfundskundskab Ansvarliggørelse
Rationaler	Naturligt Rimelige Befolkningspolitisk nødvendigt Bepsarelser og udgifter Investeringer og afkast	Det er billigere at forebygge end at helbrede	Høj grad af institutionalisering fører til gode muligheder for strategisk intervention i det lille barns liv	En ideel barndom for et ideelt samfund At lære ansvar ved at påtage sig/få pålagt ansvar
Idealer	Den aktive, bidragende, produktive samfundsborger	Det gode børneliv En tryk og lykkelig barndom	Den målrettede institution for det højteknologiske samfund	Ansvarlige, medbestemmende borgere
Trusler	Fremtiden i bred forstand Barnets som potentielt truende Økonomiske trusler	Problemer senere i livet og andre steder i samfundet Barnet som potentielt truende Familien som potentiel trussel	Manglende kompetencer	Barnets som potentielt truende Fremtidens ideelle samfund trues af manglende investeringer i barnet
Mål	Den produktive samfundsborger Det produktive samfund	Forebyggelse af social og økonomisk skævhed	Borgere som er fleksible, kreative, nysgerrige, fantasifulde...	Et ideelt samfund
Midler	Daginstitutionen som middel til samfundsintegration af barnet. Barnet er som borger middel til opnåelse af idealsamfundet. Det gode børneliv som forudsætning for idealsamfundet	Det gode børneliv Pædagogerne står med nøglen	Børn som er fleksible, kreative, nysgerrige, fantasifulde...	Ansvarlige, medbestemmende borgere

8	9	10	11	12
Investering i opdragelsen af fremtidens tilfredse samfundsborger	Barnets særlige personlige egenskaber som vejen til fremtidens samfund	Daginstitutionen som kulturel investering i barnets fremtidige danskhed	Opdragelse til "en del af noget større" – barnet i daginstitutionen i samfundet	Demokrati som opdragelsens mål og middel
At efterligne samfundslivet Indordning Tilpasning	At forme personligheden hos fremtidens mennesker	At videreføre dansk kultur og værdier	Tilpasning, indordning Samarbejde Børnehaven som afspejling af samfundet	Demokratisk dannelse og ansvarliggørelse Indordning under helhedens tarv
Indordning og tilpasning fører til accept og tilfredshed	Sammenhæng mellem det gode liv og evnen til at sikre samfundets fremtid	Dansk kultur og værdier i daginstitutionen fører til en (re)etablering af danskhed i samfundet	At lære at indgå i den lille gruppe for senere at kunne indgå i den store	Barn i institution -> elev i skolen -> borger i samfundet Medbestemmelse og ansvar lære i praksis Demokratisk praksis -> demokratisk dannelse
Det veltilpassede og lykkelige samfundsmenneske	Modige, kritiske børn	Danskhed (noget der skabes OG videreføres) Danskeren Det danske barn	Det veltilpassede, lykkelige samfundsmenneske Gode samfundsmedlemmer	Ligeværdige, medbestemmende, medansvarlige børn Deltagelse Medvirken Ansvar
Fremtidens utilfredse/uinteresserede borger Barnet som potentielt truende	Samfundets fremtid er truet, men truslen er ikke nærmere defineret.	Det udanske	Manglende samfundsmæssig sammenhæng	Diktatur Autoritetstro Livet er farligt
Barnet som medmenneske	Sikring af samfundets fremtid	Bevarelse af det danske samfund	Den veltilpassede, lykkelige borger, der kan klare sig godt i samfundet	Demokratisk dannelse Demokratiske mennesker til et demokratisk samfund
Indordning, tilpasning, opdragelse til tilfredshed Det veltilpassede og lykkelige samfundsmenneske	Værdifulde samfundsmedlemmer Etablering/udvikling af personlige og sociale kompetencer	Daginstitutionen i hovedrollen Børnehaven i frontlinjen	Indlæring af samfundskundskab Sund selvfølelse	Demokratisk praksis i daginstitutionen Rundkred Børnemøde Medbestemmelse



## Bilag 6 – Interviewcitater

Af hensyn til anonymiseringen er interviewerens (Sofie) i alle interviews benævnt S, mens den interviewede (Pædagogen) er benævnt P.

Nedenfor findes uddrag af de transskriberede interviews, hvorfra der er anvendt udsagn i analyserne. Dette blot for at give læseren indblik i udsagnetenes sammenhæng i interviewsamtalen.

Transskriptioner af de fulde interviews opbevares af forfatteren i henhold til datatilsynets retningslinjer.

### Interview 1 (342)

P: Nej, ja, men jeg tænker faktisk lige, nu når vi snakker om det med forskning, om du så er bekendt med fremtidens dagtilbud, som er...

S: Ja

P: ...blevet iværksat.

S: Ja, ja

P: Og det er vi jo så en del af hernede.

S: Ja. Jeg er jo så at sige bekendt med det i det omfang, at rigtig mange af de institutioner, jeg har snakket med [i kommunen] har sagt "Uhh, vi er lige inde i det her fremtidens dagtilbud, så jeg skal lige se..." og sådan, så jeg har lige tjekket lidt op på, hvad det nu var for noget, ik?

P: Ja

S: Øhm, men jeg vil gerne høre noget mere om...

P: Ja

S: Altså hvordan er I en del af det? Eller...?

P: Jamen, det er vi fordi, at de har udvalgt nogle institutioner og det har [kommunen] sagt ja til...

S: Ja

P: Og der har de bare udvalgt en masse forskellige øh typer af institutioner, og vi er jo en atypisk institution efterhånden, fordi vi kun er ren vuggestue.

S: Ja

P: Så øh, så de har sat det i værk, at man kan lave sådan noget struktureret læringsmiljø for små børn...

S: Mhm

P: ...og så se, hvor man så ender hen. Sådan for at gøre alle børn, hvad skal man sige? For at give alle børn (sukker) lige vilkår...

S: Ja

P: Og hvad skal man sige? ...muligheder for... for at få sprogstimul... og øh alle de der ting som...

S: Ja

P: ...som, hvor man virkeligt... Man har virkeligt fokus på det nu.

S: Ja

P: Men det er på godt og ondt vil jeg sige.

- - -

P: Men jeg vil sige, at... Nej, vuggestuer, det er et nødvendigt onde.

S: Ja

P: Og så jo... Men så er det bare ikke 40 timer, man skal være hernede.

S: Mhm

P: Og så skal man måske have andre ind over, så jeg gør også rigtig meget ud af at sige "Har I nogle bedsteforældre, der kan komme på banen?"

S: Ja

P: "Har I noget, har I en en en barnepige, nu når I har de her sene dage?"

S: Mhm

P: Det er rigtig... Rigtig rart for dem, og jeg gør rigtig meget ud af, at en 8 timers dag hernede er okay, men ikke altid.

S: Nej. Nej jo, og netop når...

P: Det er meget med at veksle.

S: Ja, det er jo ligesom...

P: "Jamen så kommer de jo ud af trit med..." (ændrer stemmen) "Nej, det gør de ikke."

S: Mhm

P: Nej. Under indkøringsfasen fint. Der skal det være sådan ret...

S: Ja

P: Det er rigtigt, men øhm, de har ligeså meget brug for en fridag, som du har.

- - -

P: ...men det er så noget andet... Jeg kan sætte dig ind, jeg ved ikke, om du vil sættes ind i, om du kan forstå, hvad jeg...

S: Ja

P: ...fordi det er sådan lidt... det er meget omstændigt.

S: Ja, det lyder sådan lidt kasseagtigt.

P: Ja, øhm så det øh, det er lidt forskelligt, og læreplanerne, vil jeg sige, det synes jeg egentligt er fint fordi øhm...

S: Mh

P: ...når man afleverer sit barn hernede, så skal det være kvalitet.

S: Mhm

P: Og hvis man skal... hvis man skal kunne tjekke os...

S: Ja

P: Hvis man kan sige det på den måde... Så bliver man også nødt til, at have et eller andet... Man kan ikke bare sige "Nå, men de har det godt, når jeg kommer derned."

S: Nej

P: Altså... Man bliver nødt til også, at give os nogle... Stille nogle krav...

S: Mhm

P: ...til os. Til at du skal... Det er også det, jeg mener, fordi jeg er færdiguddannet, er jeg jo ikke færdig.

- - -

P: Gud ske lov, fordi børn skal jo også bare have lov til at være børn.

S: Ja

P: Og rende rundt og ahah sige skøre ting og sager.

S: Ja

P: Men øhm... (hoster) så jeg synes, det er fint, hvad skal man sige, som sådan en... Hvad hedder, jeg ved ikke, hvad det hedder, men sådan en... At vi lige bliver rettet ind og...

S: Ja

P: Og og og der er blevet s... der er noget dynamik i det, ik?

S: Ja. Man kan også, det er jo også på en eller anden måde utryk for, at børneområdet prioriteres højere, end det er blevet tidligere, ik?

P: Ja, og...

S: Det har fået en anden interesse...

P: Ja, og det er ikke bare, at vi ikke bare bliver glemt som en eller anden øh... "I passer..."

S: Ja

P: Fordi vi passer ikke...

S: I er ikke sådan en opbevaringsinstitution.

P: ...vi udvikler.

S: Ja

P: Og det er rigtig rigtig vigtigt, og... Og det, jeg vil sige, at når børn skal være hernede i så mange timer og... øh så skal der foregå...

S: Mhm

P: Andet end bare dikke dikke dikke og lalala...

S: Ja

P: Så er det mere end en legestue.

S: Mhm

P: Så jeg synes, det er på godt og ondt.

### Interview 2 (343)

S: Men øh ja. Øhm du sagde sådan... "de bliver rustet"...

P: Ja

S: Så tænker jeg "til hvad"? (griner)

P: Ja, men de skal jo, når de skal videre i børnehave, og de skal videre i skole.

S: Ja

P: De de får de jo... de får jo nogle... nogle redskaber med sig øh...

S: Mhm

P: Både i forhold til at være sammen med andre, og skulle lære at navigere i... i en større sammenhæng, øh?

### Interview 3 (344)

P: Fordi for mange af vores børn, mange af dem er er øh... De har friplads, ved kommunen... friplads...

S: Ja

P: Det vil sige, forældrene betaler ikke...

S: Mh

P: ...det er kommunen, der betaler, og det er super godt givet ud altså...

S: Ja

P: Og der vil jeg sige, det er også sådan tre år, der, hvor jeg vil sige, ja, det er mange penge for velfærdssamfundet, men det er godt givet ud, fordi at det på et senere tidspunkt, hvis man kan nå at tage nogle ting i opløbet, jamen så er det forebyggende økonomisk også...

S: Ja

P: ...for alt muligt andet. Kriminalitet og så videre og så videre. Kan man nå at fange den der, og det kan man selvfølgelig ikke med alle, men kan man nå at tage både børn og forældre, selvfølgelig forældrene og mest her i opløbet, og få givet dem den hjælp, der skal til, jamen så sparer man også nogle penge økonomisk, og så kan man satse på, at de her børn får en god skolegang, og et fornuftigt liv...

S: Ja

P: ...hvor de kan tænke fornuftigt og tage nogle fornuftige valg og være ansvarlige borgere, altså...

S: Mhm

P: ...på sigt øhm...

- - -

P: Altså det... Vi har lige haft temauge om flag.

S: Ja

P: Men det er fordi vi fandt ud af, at mange af skolebørnene var egentligt opfyldt af, sådan optaget af "Hvor kommer vi egentligt fra?" og...

S: Mhm

P: Og så øh har det været skide interessant, fordi de pludselig fik øje på hinanden på en ny måde, altså der er jo så succeskriteriet ved det, det er jo ikke altid, vi kan se på forhånd hvad... det kan man jo ikke... hvad det får ud af det. Men de har faktisk været optaget af det der med, jamen vi har et fælles flag alle sammen, fordi...

S: Ja

P: ...vi er danskere. Men så er der også nogen, hvis forældre...

S: Ja

P: ...kommer... eller har boet et andet sted.

S: Mhm

P: Og så siger børnene "Jamen, jeg kommer ikke fra Libanon." "Nej, det ved jeg godt, men din mor og far har også... der har boet et andet sted, hvor de har et andet flag."

S: Mhm, de har to flag.

P: Så det er også noget med identitet og sådan noget.

P: Og jeg tror, det er vigtigt, vi får dem sendt godt fra start altså... Og man kan sige, for nogen... Mange af dem ude ved os, der er starten jo i det samfundsmæssige system, der er starten jo i børnehaven...

S: Mhm

P: ...fordi at de måske ikke har gået i dagpleje. Jamen, så er det der, man starter op med...

S: Ja

P: ...at få at møde Verden et eller andet sted...

S: Ja

P: ...og det er sådan her, vi gør i Danmark.

- - -

P: Og der var det, det var et af mine punkter, hvor jeg siger, jamen, det vigtigste, det er, for et menneske, tror jeg, generelt, det er, og så er jeg ligeglad med, om det er her i børnehaven, eller om det er mig, som privatperson...

S: Ja

P: ...det er, at man føler sig som en del af et eller andet. Dem, der ikke gør det, de har det ikke godt i deres liv. Det tror jeg på.

- - -

P: Ja, og det er nok det, der tænder mig aller mest.

S: Ja

P: Men også forældrene.

S: Ja

P: Med hvor langt kan vi... hvor langt kan vi rykke os med dem, hvor meget kan vi... komme ind og hjælpe dem og... Altså bare sådan noget som, at vi har ændret vores opstartssamtaler, når de starter i børnehaven...

S: Mhm

P: Der har vi ændret det fra at øh, det var os, der sådan sad og spurgte om alt muligt, sådan at de følte, at det var sådan et helt forhør, til, at nu er de inddraget i det, fordi de får faktisk mulighed, de får et skema med hjem, det er det samme, et identisk skema, hvor der står nogle ting på, hvor de kan skrive op, hvad det er, de gerne vil vide, omkring de her punkter, vi har skrevet...

S: Mhm

P: Og så kan de stille spørgsmålstejn ved omkring nogle ting i forhold til børnehaven, så det bliver en meget inddragende form, altså medinddragende form for forældrene, sådan at de også føler at øh... "Jamen, det er ikke kun børnehaven, der vil vide noget om os, vi har også mulighed for at vide noget om dem."

S: Ja

P: Men det giver også enormt meget i forhold til, at man kan lære lidt om kulturen i de andre øh... altså i dem, der er tosprogede og tokulturelle, for vi ved ikke noget om dem.

- - -

P: Altså mens jeg har været derude i de ti år, og det er nok sket meget indenfor de sidste bare tre år, vil jeg sige.

S: Ja

P: Fordi vores klientel... altså jeg kan også se en stor forskel på det klientel, der var, da jeg startede derude, der havde vi ikke 50% for eksempel, der var tokulturelle...

S: Nej

P: Øh men det har vi nu, og så... øh, men det gør et eller andet ved kulturen.

S: Mhm

P: Og øh og fagligheden et eller andet sted...

S: Ja

P: For man er faktisk nødt til lige pludselig ikke kun at tænke øh altså almindelig dansk børnehave.

- - -

P: Det er sådan, det er igen en af de der, vi gør tingene i blinde ting, ligesom rundkreds, hvor man siger "Jamen vi skal have en sund madpakke." Jamen, det er et vidt begreb, hvis man kommer fra øh Afghanistan eller Libanon eller... Polen for den sags skyld. I Polen, der spiser børn enormt meget sukker og yoghurt.

S: Ja

P: Jamen, det er så sådan det er for dem, og det kan vi ikke bare lige gå ind og forvente, at vi kan ændre, så det er sådan en ting, jamen så får man en snak om, så kan vi sige... Jamen, det der er rigtigt, det... Det, vi fokuserer meget på, og det, som er en... en, hvad skal man sige? en... Det som er en del af den danske sundhedsstyrelse også, det er så sådan og sådan og sådan... Men ud fra det, så kan man, så kan vi så forklare dem "Og det skal I selvfølgelig gøre, som I vil, men vi opfordrer til sådan og sådan." Det kan være kort og sådan, men der er også noget omkring opdragelse, og det er også meget forskelligt.

S: Mh

P: Hvordan man opdrager sine børn... Og der har vi foreksempel den arabiske kultur, har jeg jo lært rigtig meget om, for dem har vi mange af, og der er ikke sådan forfærdelige meget af det, vi sådan vil... det vi sådan kender som opdragelse og dannelse. Øhm... Det fokuserer man ikke så meget på, indtil de er en... Jamen, det er først, når de kommer op i skolealderen, så begynder de sådan lidt mere og... Hvad skal man sige? ...den almene opdragelse. Men der indtil, der er det sådan meget prinsesse- og prinsenykker... altså egentligt... og sådan bliver de opfostret, mange af de af de der børn, de er bare sådan nogle små guldklumper, og de skal ikke noget...

S: Mhm

P: ...de skal ikke selv gøre noget, de skal ikke bære noget, og de skal ikke... mor og far snakker for dem og altså...

S: Mh

P: Så på den måde, der er der rigtig mange ting, som jeg så finder ud af via det og... Altså det finder man ikke kun ud af via den samtale, fordi mange af dem kan heller ikke tale dansk, så vi

skal have en tolk med, så det... det er hele det der, og der går også nogle ting tabt i i tolkningen og sådan noget, ik'os'?

S: Mhm

P: Så der er mange ting, men men... der har man i hvert fald muligheden for og sætte sig ind i den øhm... Vi har også nogen fra Færøerne, og dem fra Færøerne, de er faktisk også meget anderledes i forhold til opdragelse, og sådan, i forhold til den danske gængse opdragelse af børn, ik'?

S: Ja?

P: Der... det er meget, det er meget spændende.

S: På hvilken måde er det? Eller hvad...?

P: Jamen, det er sådan også lidt mere... måske lidt mere løssluppet, hvor måske vi synes, at øh der skal være rammer, og de skal kunne noget, og de skal selv kunne sige til og fra og... Og de betragter måske også barnet sådan lidt mere, som... som ydrestyret i lang tid, hvor man gør tingene for dem, og altså... det er lidt anderledes.

- - -

S: Jeg synes, at det er rigtig interessant, at du netop sådan taler om dagen eller om nuet, eller de skal have det godt lige nu...

P: Ja?

S: Øh, fordi jeg har jo talt med andre pædagoger, og man kan sige, den... den generelle tendens er måske også øh... øh sådan, når jeg taler med en vuggestuepædagog, nå men, så skal de være klar til børnehaven, og når jeg taler med en børnehavepædagog, nå man så skal de være klar til skolen... Og hvornår stopper det? (griner) Hvornår skal man bare være klar til i dag?

P: Ja ja

S: Øh, men det skal dine børn, eller hvad?

P: Jamen, det skal de, for hvis ikke, jeg gør dem klar til i dag, så kan jeg ikke gøre dem klar til skolen.

S: Mhm

P: Altså det er sådan lidt en anden overført måde at sige det på... Øhm det er klart, vi skal også gøre vores børn klar til skolen...

#### Interview 4 (345)

P: Men der er også nogle børn som... hvor det her at gå i børnehave er ligesom at gå på arbejde, og de er trætte, når de kommer hjem.

S: Ja

P: Når de har været her, nogle af dem fra klokken syv om morgenen og bliver hentet klokken halv fire om eftermiddagen, det er en lang arbejdsdag.

S: Mhm ja

P: Og det fylder meget for dem, de bliver pumpet op med sanseindtryk og alt muligt.

S: Mhm

P: Men det er jo også det, der er vigtigt.

S: Ja

P: Altså... forstået på den måde, at det er vigtigt i forhold til det samfund, vi har, fordi vores samfund stiller jo nogle krav, måske ikke, når de er så små, men det gør de jo senere hen i livet...

S: Mhm

P: ...og det er derfor at man skal starte tidligt med nogle af de ting, jo.

#### Interview 5 (346)

P: Ja. Jeg tror ikke, man kan teste sig ind til et barn.

S: Nej

(begge griner)

P: Nej nej, men det tror jeg bare ikke.

S: Nej

P: Fordi at man kan sige, selvfølgelig har en... det kommer jo nok, men vi har jo en samfundsmæssig opgave, og det er, at vi gør også børnene klar til at kunne trives ude i samfundet...

S: Mhm

P: ...og kan have den bunke selvværd og selvtillid med...

S: Ja

P: ...som det har betydning for.

S: Mhm

P: Og den kommer ikke af, at jeg sidder og laver en handleplan, den kommer af mit nærvær.

- - -

S: Ja. ... Ja. Hvorfor... hvorfor tænker du, at det er en god ide, at børn går i daginstitution?

P: Jamen, det er jo fordi at øhm... Jeg har den indstilling, at man kan som voksen ikke kompensere for det, som en jævnaldrende kan være med til.

S: Nej?

P: Øh...

S: Hvad er det for eksempel, eller...?

P: Jamen, det kan være... Det kan være konfliktløsning, og det kan være øhm... venskaber.

S: Mhm

P: Det kan være, jamen det synes jeg, det kan være mange ting... det er udvikling i det hele taget, altså...

S: Ja

P: De små, de lærer af de store og øh... og de lærer de sociale spilleregler og omgås andre mennesker. Øh det kan godt være, at det... at vi voksne så måske kan være sådan lidt mere... hensyntagende.

S: Mhm

P: Og det er børn ikke på samme måde, selvfølgelig skal vi guide dem i, hvordan de så skal være sammen, ik'os'? men...

- - -

P: At turde handle selv.



S: Ja

P: Og ikke at give andre skyld for, hvis noget heller ikke lige lykkes for en...

S: Mhm

P: Altså det er da fint, at noget ikke lige lykkes, så må man op på hesten igen.

S: Ja

P: Men men hvis man så hele tiden bare siger "Nå, men det er de andres skyld..."

S: Ja

P: Altså det er jo også noget man... jeg synes, man som forældre skal lære sine børn...

S: Ja

P: ...jeg har jo også selv tre børn, og de går i skole. Jeg har aldrig nogen sinde... eller... en er 23 en er 18 og en er 12...

S: Mhm

P: Altså jeg har da aldrig øhm for eksempel svinet lærerne til overfor dem, selvom jeg måske var utilfreds.

#### Interview 6 (347)

S: Øhm... Når du tænker på dit arbejde, altså det at være pædagog, hvem tænker du så, skal have gavn af det? Altså for hvis skyld er det, kan man også spørge?

P: Børnene

S: Det er for børnenes skyld?

P: Simpelthen kun for børnene.

S: Ja. Og hvorfor er det kun for børnene? Eller...

P: Øh fordi det er dem, der skal løfte vores samfund.

#### Interview 7 (348)

S: Ja... Øhm... Hm... Hvis vi går... stepper et niveau op, så sådan mere generelt, hvorfor tænker du, at det er en god ide, at børn går i børnehave?

P: Det tænker jeg, fordi at øh... ... at det er jo med til at og udvikle øh... børnene til at kunne være sammen med en hel masse...

S: Mh

P: ...forskellige...

S: Ja

P: ...forskelligheder...

S: Ja?

P: Og øh, og at man... Ja, det, det er jo det, vi skal. Vi skal jo ud og være sammen med alle mulige andre mennesker, så det, man kan lige så godt starte fra barnsben af, og så have nogle kompetente pædagoger, der kan øh... kan jo støtte op og skubbe til i den rigtige retning, ik?

- - -

S: Så når du siger det, det er lidt skægt, altså fordi, man kan sige, at øhm... Du siger jo, at det er en god ide, at børn går i daginstitution, fordi så oplever de den her... det her fælles... den her forskellighed, de oplever, at der findes mange forskellige børn. Øhm... Men, men det de skal

have med herfra, det er alligevel sådan noget, noget andet, det er sådan et minde eller en tryghed... Hvad ligger der i det der med, at de skal tænke "Åhr, hvor var det fedt at gå i børnehaven."?

P: Jamen, der ligger jo... Hvad der ligger i det, der ligger jo at... øh, de er blevet mødt på en nærværende måde, og at der er nogen... nogen, nogen, nogen voksne, som jo har været øh. Ja, skabt den her tryghed omkring dem. Og anerkendelse og kærlighed og...

S: Ja

P: Ja

S: Hvad giver det dem videre, tror du, at de har den... at de har det med sig?

P: Det tror jeg da er alfa og omega også når man står oppe i... i skolen og videre frem i verden, at man kan... at man er et empatisk menneske, som som... som kan se nuanceret på forskelligheder...

S: Mhm

P: Altså det... Vi er jo midt i en inklusionstid, hvor alle skal inkluderes...

S: Ja

P: Øh også i skolen...

## Bilag 7 – Afhandlingens arbejdsspørgsmål

Arbejdet med afhandlingen og forskningsprojektet bag den er bygget op over en række af spørgsmål, der hver især bidrager til, at hovedspørgsmålet, der præsenteres i Del 1, kan besvares i Del 5:

Del 1: Forskningsspørgsmål:

- a. Hvordan konstitueres og begrundes daginstitutionen gennem velfærdsstatslige argumenter angående det lille barns fremtid?

Del 2: Spørgsmål under indsamling af det empiriske materiale:

- Hvor beskrives barnet som (fremtidig) borger?
- Hvor tales der om daginstitutionen som udtryk for en statslig/samfundsmæssig opdragelse eller mål for denne?

Spørgsmål under kodning af det empiriske materiale:

- Hvilken betydning gives daginstitutionen?
- Hvordan beskrives daginstitutionen? Dens rolle og formål?
- Hvilke roller, opgaver og formål har pædagogerne?
- Hvordan beskrives barnet? Med hvilke behov for (ud)dannelse?

Del 3: Analysespørgsmål til udsagnskollagerne:

- b. Hvordan etableres idealer for daginstitutionen og daginstitutionsbarnet?
  - Hvilke teknologier og rationaler indeholder udsagnene?
  - Hvad tales frem som krise/trussel?
  - Og hvad gøres til løsning/svar?

Del 4: Analysespørgsmål til det empiriske materiale:

- c. Hvordan markeres symbolske grænser for velfærdsnationalstaten?
  - Hvilke velfærdsnationalstatslige ressourcer tales frem hos barnet og konstituerer dets potentiale som nationalt værn?

Del 5: Forskningsspørgsmål:

- a. Hvordan konstitueres og begrundes daginstitutionen gennem velfærdsstatslige argumenter angående det lille barns fremtid?